



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

<p>Studieprogram: MLEMAS Masteroppgave i lesevitenskap</p>	<p>Vårsemesteret, 2016 Åpen/konfidensiell</p>
<p>Forfatter: Ingunn Stangeland</p>	<p>..... (signatur forfatter)</p>
<p>Veileder: Finn Tveito</p>	
<p>Tittel på masteroppgaven: Lesing i samfunnsfag. En studie av hvordan samfunnsfaglærere kan fremme leseforståelse hos elever Engelsk tittel: Reading in social studies. A study of how social study teachers can promote students' reading comprehension</p>	
<p>Emneord: Leseforståelse, samfunnsfag, begrepsforståelse, nåtidsisme, literacy</p>	<p>Sidetall: 84 + vedlegg/annet: 77 Stavanger, 12.05.2016</p>

Forord

Nå som avhandlingen endelig er ferdigstilt, ser jeg tilbake på en spennende og lærerik prosess. Fem år ved Universitetet i Stavanger er nå ved veis ende, og denne masteravhandlingen setter et verdig punktum for dette kapitlet.

Det er på sin plass å takke lærerne som har tatt seg tid til å delta i denne studien. Uten dere, hadde ikke dette prosjektet vært mulig. Jeg setter pris på deres engasjement, (dere vet hvem dere er!).

Jeg vil også takke medlemmene av Lunsjklubben. Å samles rundt et felles lunsjmåltid har vært dagens høydepunkt. Til tross for individuelle oppgaver, har vi stått sammen. Takk for deres støtte.

Jeg vil takke familie og venner, for at dere har stilt opp, og for at dere har vist forståelse for at dere har blitt nedprioritert. Spesielt takk til Henrik, for at jeg får være tanten din. Du har gitt meg ro, i en ellers travel innspurt.

Jeg vil også rette en stor takk til min samboer, Birger. Du stiller alltid opp, både i oppturer og nedturer. En mann med bedre tålmodighet, skal en lete lenge etter.

Takk til Marit, som i egen innspurt, tok seg tid til å korrekturlese min oppgave.

Sist, men ikke minst. Takk for veiledning og oppmuntring, Finn Tveito.

Jeg er nå klar for neste kapittel.

Stavanger 28.04.2016

Ingunn Stangeland

Sammendrag

I denne studien drøfter jeg hvordan lærere kan fremme leseforståelse hos elever i ungdomsskolen i samfunnsfag. Metodene som er benyttet i studien er kvalitativ observasjon og intervju. Respondentene er to lærere som har sitt daglige virke innenfor samfunnsfaget på ungdomsskolen. Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan kan lærere i samfunnsfag fremme forståing og læring i tekstbaserte lærings situasjoner?* Jeg tar gjennomgående i denne avhandlingen utgangspunkt i følgende komponenter i forbindelse med lesing og leseforståelse: *forkunnskaper og nåtidsisme, begrepsforståelse, metakognitive evner, leseforståelsesstrategier samt motivasjon og engasjement.* Det er umulig å presentere et enkelt svar på dette spørsmålet, men gjennom bruk av relevant teori og empiri har jeg forsøkt å implementere nye tanker, ideer og løsninger til hvordan dette kan gjøres på en best mulig måte. Et av resultatene i studien viser blant annet at en kombinasjon mellom å gjøre fagstoffet nært, aktuelt og relevant for elevene, samtidig som en har fokus på å lære elevene ulike leseforståelsesstrategier som de kan bruke, kan være en hensiktsmessig tilnærming for å øke deres forståelse og læring i tekstbaserte lærings situasjoner. Det er ikke nok å bare gi elevene strategier for å forstå en tekst, så lenge ikke elevene ser nytten av å lese den. Det er heller ikke nok at elevene ser nytten av å lese en tekst, så lenge de ikke har verktøy til å forstå den. Jeg sitter også igjen med et inntrykk av at samfunnsfaglærere bør ta lærdom av hverandre. På den måten kan undervisningen utvikle, og forbedre seg i riktig retning.

*Leså og ikkje forstå,
fria å ikkje få,
og sigla men ingen Vind:
er tri gagnlause Ting.
Ivar Aasen*

Innhold

1. ÅPNING	9
1.1 PROBLEMSTILLING	10
1.2 AKTUALITET	11
1.2.1 PISA-undersøkelsen	12
1.2.2 Ludvigsen-utvalget	14
1.3 PERSONLIGE ERFARINGER	15
1.4 AVGRENSNINGER OG BEGRUNNELSE	15
1.5 LESING SOM GRUNNLEGGENDE FERDIGHET	17
1.6 LITERACY	18
1.7 VEIEN VIDERE	19
2. TEORI OM LESING	20
2.1 GRUNNLEGGENDE DEFINISJONER	20
2.1.1 Å lese	20
2.1.2 Å forstå	21
2.1.3 Å lære	22
2.2 LITERACY-HENDELSER OG PRAKSISER	23
2.3 SKOLEFAGET SAMFUNNSFAG	25
2.3.1 Samfunnsfag som skolefag	25
2.3.2 Lesing som grunnleggende ferdighet	26
2.3.3 Tekstkultur og lese måte	27
2.3.4 Lesing i historie	27
2.4 OPPSUMMERING	30
3. TEORI OM LESEFORSTÅELSE	31
3.1 FORKUNNSKAPER	31
3.1.1 Hva er forkunnskaper?	31
3.1.2 Klassisk hermeneutikk	33
3.1.3 Nåtidssisme	34
3.2 TILTAK	35
3.2.1 Å utvikle elevenes forkunnskaper	36
3.2.2 Å aktivere elevenes forkunnskaper	36
3.2.3 Å tenke historisk	37
3.3 BEGREPSFORSTÅELSE	40
3.3.1 Ord nivå	40
3.3.2 Samfunnsfagets terminologi	42
3.4 TILTAK	44
3.4.1 Å gi forklaringer	45
3.4.2 Kontekstuelle ledetråder	46
3.4.3 Repetisjon	47
3.4.4 OSV-metoden	47
3.5 METAKOGNISJON	47
3.6 TILTAK	48
3.6.1 Stille spørsmål	48
3.6.2 Overvåke lesingen	48
3.6.3 TT-strategier	49

3.7 LESEFORSTÅELESSTRATEGIER	50
3.7.1 Organiseringsstrategier.....	50
3.7.2 Elaboreringsstrategier	50
3.7.3 Overvåkningsstrategier	51
3.7.4 Hukommelsesstrategier	51
3.7.5 Resiprok undervisning	51
3.7.6 Transaksjonell strategiundervisning.....	52
3.8 MOTIVASJON OG ENGASJEMENT	53
3.8.1 Mening.....	54
3.8.2 Kontroll og valg	55
3.8.3 Sosial interaksjon.....	55
3.8.4 Mestringsforventning.....	55
3.8.5 Interesse	55
3.9 OPPSUMMERING	56
4. METODE	58
4.1 KVALITATIV KASUSSTUDIE.....	58
4.2 OBSERVASJON SOM METODE.....	59
4.2.1 Gjennomføring.....	59
4.2.2 Begrensninger	60
4.3 INTERVJU SOM METODE.....	60
4.3.1 Gjennomføring.....	60
4.3.2 Begrensninger	61
4.4 METODETRIANGULERING.....	62
4.5 UTVALG	62
4.5.1 Trine.....	62
4.5.2 Tom.....	63
4.6 ETISKE REFLEKSJONER	63
5. FUNN OG DRØFTING	64
5.1 TRINE	64
5.1.1 Tema	64
5.1.2 Forkunnskaper	65
5.1.3 Begrepsforståelse.....	70
5.1.4 Leseforståelsesstrategier.....	73
5.1.5 Metakognitive evner.....	74
5.1.6 Motivasjon og engasjement.....	75
5.1.7 Fagspesifikk lesing.....	76
5.2 TOM	77
5.2.1 Tema	77
5.2.2 Forkunnskaper	77
5.2.3 Begrepsforståelse.....	82
5.2.4 Leseforståelsesstrategier.....	84
5.2.5 Metakognitive evner.....	85
5.2.6 Motivasjon og engasjement.....	86
5.2.7 Fagspesifikk lesing.....	86
5.3 OPPSUMMERING	87
6. NESTE STEG FOR SAMFUNNSFAGLÆRERE.....	90

6.1 VIDERE FORSKNING.....	92
LITTERATURLISTE.....	93
VEDLEGG	98

Oversikt over figurer

Figur 1: VØL-skjema s. 37

Figur 2: Ord-tabell s. 45

Figur 3: VØL-skjema i forbindelse med bakgrunnskunnskaper fra tidligere emner s. 70

1. Åpning

I takt med en kulturell, sosial og økonomisk samfunnsutvikling, har betydningen av å kunne lese økt (Roe, 2014:11). Å kunne lese med forståelse har blitt en avgjørende kompetanse for å yte fullverdig demokratisk deltakelse. Det foregår for eksempel i skrivende stund en intens diskusjon om flyktningkrisen, og på hvilken måte Norge skal håndtere dette. For å kunne påvirke slike demokratiske beslutninger, er det en nødvendig faktor at vi faktisk er i stand til å forstå det vi leser. God lesekompetanse er avgjørende for alle medlemmer av et moderne skriftsamfunn – og det er også denne verdenen våre barn vil møte.

Synet på hva som kjennetegner god lesekompetanse, er imidlertid både endret og utvidet. Med samfunnsmessige og teknologiske endringer, stilles det i dag høyere krav til lesekompetanse. En lang tradisjon har vært å betrakte lesing som noe elevene lærer en gang for alle i løpet av de første skoleårene. Innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet (2006) skulle det sette et verdig punktum for denne holdningen (jf. kap. 1.5). Å utvikle god lesekompetanse bør være en langsom utvikling, i møte med mange, varierte og avanserte tekster. (Roe, 2014:11).

God lesekompetanse er avgjørende for læring og utvikling. Vi kan gjerne si at lesing og læring nærmest er to sider av samme sak. Å kunne lese gir oss en særegen tilgang til fakta og informasjon som formidles fra tekst. Lesing har ofte en hensikt om å føre til læring, særlig i skolesammenheng. Da blir forståelsen av ulike tekster viktig for elevenes dannelse og utvikling. At skolen er en arena for kunnskapsformidling, hersker det liten tvil om. Skolen har et overordnet ansvar for å forberede barn, unge og voksne på de utfordringene og oppgavene som samfunnet stiller dem ovenfor. Derfor må skolens opplæring være i samsvar med det samfunnet som elevene vil møte.

Det å kunne lese med forståelse er minst like viktig utenfor skolen. Det finnes få yrker hvor lesing og skriving ikke lenger inngår som en naturlig og viktig del av arbeidsdagen. Mye har endret seg siden forrige generasjon. Da var ikke alle yrker i like stor grad tilknyttet lesing og skriving, snarere tvert imot. Arbeid i fabrikker, støperier og møller krevde knapt noen former for tekstkompetanse. I dag er denne grensen mellom praktisk- og teoretisk arbeid mer eller mindre borte fordi også praktiske arbeid i økende grad krever teoribasert kompetanse. (Roe, 2014:11).

Som mennesker utgjør vi en del av en historisk sammenheng. Det samfunnet som omgir oss i dag, er et resultat av en rekke historiske hendelser. Å kunne tolke fortiden, forstå nåtiden og dermed ha en forventning om fremtiden har en effekt på hvem vi er, og hva vi gjør. Vi er historieskape, og historieskapere. Det vi gjør i dag er et resultat av fortiden, men også en del av fremtiden. Å ha forventninger til fremtiden vil si å kunne ha meninger om den, og på den måten utføre handlinger i nåtiden for å påvirke fremtiden. Å utvikle en slik historiebevissthet, hviler i grunnskolen på samfunnsfaget.

1.1 Problemstilling

De generelle utfordringene som jeg beskriver i åpningen, danner bakteppet og motivasjonen bak denne studien. Som samfunnsfaglærer ønsker jeg å være forberedt til å kunne stå ovenfor de utfordringene elever i ungdomsskolen vil møte i forbindelse med tekstbasert læring. Jeg håper at denne avhandlingen også kan gi inspirasjon og faglig påfyll for lærere som har sitt daglige virke innenfor samfunnsfaget. Jeg har med det formulert en problemstilling, og den lyder som følger:

Hvordan kan lærere i samfunnsfag fremme forståing og læring i tekstbaserte læringssituasjoner?

Som lærerstudent med fagene norsk og historie, ønsket jeg å fordype meg i grunnskolefaget *samfunnsfag*, for å lære og forstå fagets premisser og normer innenfor lesing. Det er verdt å legge merke til at problemstillingen er svært omfattende og generell. Det skal derfor sies at målet ikke er å komme frem til et enkelt svar på hvordan slik undervisning skal gjennomføres. Det finnes ikke et konkret svar på det spørsmålet jeg stiller. Hensikten med denne studien, er å ta utgangspunkt i lærings- og undervisningsprosesser som foregår i klasserommet, samt benytte ulike teorier for å belyse lesing og leseforståelse. Dette former en diskusjon som jeg håper kan inspirere og initiere til videre drøfting og diskusjon, slik at undervisningen kan utvikle, og forbedre seg. Studiens mål blir dermed å danne et grunnlag for teoretisk betraktning og refleksjon om hvordan samfunnsfaglærere kan øke elevenes forståelse og læring i tekstbaserte læringssituasjoner i samfunnsfag.

I forhold til hva som kan forstyrre leseforståelse i samfunnsfaget, vil jeg ha et særlig fokus på

begrepsforståelse og *nåtidsisme*. Jeg anser begge disse faktorene for å være forstyrrelser for forståelse og læring i faget. Ord og kunnskap er to sider av samme sak, skriver Anne Golden – ved å øke det ene, økes det andre (Golden, 1998:161). Å arbeide med ord blir dermed å arbeide med faget. Nåtidsisme handler om å lese fortiden med nåtidens ”briller”. Å motvirke nåtidsisme i skolen er en viktig oppgave. Evne til historisk tenking er avgjørende, både for å forstå fortidens mennesker på deres premisser, men også for å forebygge misbruk av historie i dagens samfunn (Lund, 2011:88).

For å besvare problemstillingen benytter jeg tre metoder. Kapittel to og kapittel tre er resultater av en systematisk litteraturstudie. Her presenterer og drøfter jeg relevant teori om lesing og leseforståelse. I kapittel fem tar jeg utgangspunkt i virkelige lærings- og undervisningsprosesser som foregår i klasserommet i dag. Her belyser jeg et material som jeg selv har samlet inn, gjennom observasjon og intervju. Respondentene er to lærere som underviser i samfunnsfag i grunnskolen. I dette kapittelet drøfter jeg fagspesifikke utfordringer og ulike didaktiske metoder som utvalget bruker. Dette bruker jeg videre i en mer dyptgående drøfting og refleksjon rundt hvordan en kan øke elevenes forståelse og læring. I det som følger aktualiserer jeg, og understreker viktigheten av, en slik oppgaven som dette.

1.2 Aktualitet

Det er to material som ligger til grunn for dette delkapittelet. Først oppsummerer jeg noen resultater fra nyere undersøkelser, som er av betydning for min oppgave.¹ Siste PISA-undersøkelse, som har blitt gjennomført mens denne avhandlingen ble produsert, var i 2015, med naturfag som hovedområde. Siden resultatene ikke publiseres før i desember det påfølgende år, har jeg ikke tilgang til dette materialet. Jeg bruker derfor resultatene fra 2012 for å si noe om lesekompetansen hos norske 15-åringer. Da bruker jeg boka *Fortsatt en vei å gå* (2013) av Marit Kjærnsli og Rolf Vegard Olsen (red.). Deretter presenterer jeg noen hovedmomenter som er av relevans fra utredningen ”Fremtidens skole”. I juni 2013 utnevnte regjeringen et utvalg under navnet Ludvigsen-utvalget.² Mandatet deres var å vurdere skolens nåværende fagopplæring opp mot kompetansekravene i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Jeg bruker denne rapporten for å syne hvordan utvalget vurderer dagens

¹ PISA-undersøkelsen er en internasjonal undersøkelse som utføres i regi av OECD (Economic Co-operation and Development). OECD er en organisasjon som forsøker å samle industriland rundt økonomiske og sosiale spørsmål, for å sikre økonomisk vekst og sysselsetting. Det er gjennom Norges medlemskap i OECD at vi deltar i PISA-undersøkelsen, og den ble for første gang gjennomført i 2000.

² Utvalget er ledet av Sten Ludvigsen.

samfunnsfagopplæring opp mot kompetansekravene i fremtiden.

1.2.1 PISA-undersøkelsen

En kan diskutere om det er hensiktsmessig å bruke resultatene fra PISA-undersøkelser for å si noe om norske elevers lesekompetanse. En må ta høyde for at resultatene fra PISA-undersøkelsen ikke nødvendigvis representerer et troverdig forhold, og en kan stille spørsmål ved om undersøkelsen egentlig måler det den har som hensikt om å måle. Tidligere ekspedisjonssjef i Kunnskapsdepartementet, Ole Briseid, går hardt ut mot dette ”test-hysteriet” tilknyttet PISA. Man kan kanskje hevde, som Briseid uttaler i den digitale dagsavisa ”Dagens perspektiv”, at undersøkelsen ikke kan si noe om den samlede kvaliteten i norsk skole, fordi den bare måler et smalt aspekt i forhold til skolens brede mandat. Han mener at resultatene ikke bør ha makt til å styre den norske skolepolitikken. Statssekretær i Kunnskapsdepartementet, Birgitte Jordahl er imidlertid uenig i dette. Hun mener PISA-undersøkelsen gir oss viktig informasjon om noen aspekt i skolen, som burde tas hensyn til i skolepolitikken (Moland, 2015).

Når det er sagt, bruker jeg likevel PISA-resultatene for å aktualisere valg av tema i denne avhandlingen. Da er jeg også klar over at resultatene ikke nødvendigvis sier noe om den samlede kvaliteten i norsk skole. Jeg bruker resultatene for å syne *en* viktig side ved skolens mandat, nemlig leseopplæringen. Resultatene brukes dermed kun som indikasjoner på hvilke forhold skolen bør forbedre i forbindelse med lesing. Før jeg omsider skal presentere resultatene fra 2012, vil jeg først redegjør for hvordan lesing testes i PISA.

Ambisjonene med PISA-undersøkelsen er å kartlegge kompetansene til 15-årige skoleelever i *matematikk, naturfag og lesing*, men med ulik vektning av disse hvert år. Om hovedområdet lesing bruker en gjerne det engelske uttrykket *reading literacy*. Begrepet oversettes hos Astrid Roe til *lesekompetanse*, og der ligger følgende definisjon til grunn: ”Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet” (Frønes & Narvhus sitert i Roe, 2013:178). Definisjonen signaliserer hvordan undersøkelsen har fokus på lesing som funksjon, og at tekniske leseferdigheter ikke er gjenstand for undersøkelsen. Oppgavene i undersøkelsen er formet på en slik måte at elevene skal finne, tolke og forstå

innhold i tekster, samt være kritiske og reflekterte til den informasjonen som teksten formidler. (Kjærnsli & Olsen, 2013:15).

Fra første PISA-undersøkelse i 2000, og frem til 2012, har norske elevers gjennomsnittsskår i lesing variert. Særlig fra 2006 til 2009, hvor man så en påfallende fremgang. Dessverre er gjennomsnittsskåren i 2012 fremdeles ikke bedre enn den var i 2000, året som ofte blir referert til som ”PISA-sjokket” (Roe, 2013:189).³ Når det gjelder elevenes lesekompetanse på oppgavenivå, bekrefter undersøkelsen fra 2012 en tendens som også har vært antydnet i tidligere undersøkelser:

Norske elever skårer relativt godt når det gjelder å få med seg hovedbudskapet i en tekst, og de gjør det særlig godt på tekster med en stil og et innhold som appellerer til aldersgruppen. [...] Mer ”*voksne*” tekster, derimot, skårer elever noe dårligere på – særlig hvis oppgavene krever utholdenhet i form av detaljert nøyaktig lesing (Roe, 2014:194. Min kursivering).

Med ”voksne” tekster mener Roe tekster som har et upersonlig språk og en akademisk-byråkratisk stil (Roe, 2013:194). Slik vi skal se, er tekstkulturen i samfunnsfaget stor og varierende, likevel spiller aktuelle saker og debatter en sentral rolle for å bygge kunnskap i faget. Slike nyhets- og fagartikler kan karakteriseres som nettopp ”voksne” tekster. Det kom dessuten også frem i resultatene at denne tendensen særlig utspilte seg i forbindelse med lesing av samfunnsfaglige og naturfaglige tekster.

Det er ikke enkelt å fastslå hvorfor elevene sliter med såkalte ”voksne” tekster. Det kan være flere årsaker til et slikt funn, og årsakene kan dessuten variere fra skole til skole, og fra kommune til kommune. Det kan både skyldes nevrologiske, sosioøkonomiske eller demografiske faktorer. Samtidig bærer også samfunnsfag og naturfag som unike, særegne fag, med seg fagspesifikke utfordringer i forbindelse med lesing. Som leseforsker antar Roe at dette enten kan forklares ved at elevene har for lite trening i å lese slike tekster, eller at det legges for lite vekt på den type leseopplæring. (Roe, 2013:198). Dette konstituerer uansett et behov for at fokuset på leseopplæring av ”voksne” tekster bør heves, særlig i samfunnsfag og naturfag. Dette forsterker også behovet for en studie som dette.

³ I 2001 fikk vi resultatene fra den første PISA-undersøkelsen. Målingene viste at 15-årige norske elever kun presterte middels i et internasjonalt sammenligningsperspektiv. Dette ble oppfattet som svakt, og utløste store overskrifter i avisene som ”PISA-sjokket”.

1.2.2 Ludvigsen-utvalget

Kort oppsummert spør Ludvigsen-utvalget at dagens samfunn går i retning av flere hurtige endringer, mer mangfold og kompleksitet, samt en rask og omfattende utvikling innenfor kommunikasjon- og medieteknologi. Utvalget tror at det fremtidige samfunnet vil støte på flere utfordringer, deriblant innenfor bærekraftig utvikling og demografi (NOU 2015:8, 2015:20).

Utvalget foreslår på bakgrunn av dette følgende fire grunnleggende kompetanseområder i fornyelsen av fagene i skoleverket:

- fagspesifikk kompetanse
- kompetanse i å lære
- kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015:8, 2015:36).

Av *fagspesifikk kompetanse* gir utvalget følgende beskrivelse: ”Det vil være behov for at elevene utvikler kompetanse innenfor sentrale fagområder som matematikk, naturfag og teknologi, språk, *samfunnsfag* og etikkfag og praktiske og estetiske fag også i fremtiden” (NOU 2015:8, 2015:9. Min kursivering). Slik utdraget også viser, ser utvalget et behov for å øke den samfunnsfaglige kompetansen fremover. Det forsetter imidlertid at elevene er i stand til å forstå og tilegne seg fagstoff fra tekst.

Kompetanse i å lære innebærer å kunne reflektere over hva en har lært, og hvordan en lærer. Utvalget ser et behov for elever som har et mer bevisst forhold til egen læring, fordi de mener det vil gjøre dem bedre rustet til å løse problemer på en mer reflektert måte. Å være bevisst på egen læring, og dermed være i stand til å regulere den, kaller Ludvigsen-utvalget for *metakognisjon* eller *selvregulert læring*, og utvalget mener at det bør vektlegges mer i alle fag. (NOU 2015:8, 2015:10). Å være metakognitiv kan også handle om å være i stand til å overvåke egen kognisjon under lesing. Dette kommer jeg imidlertid tilbake til i kapittel 3.5.

I rapporten retter utvalget også oppmerksomheten mot gjeldende læreplan i samfunnsfag. Her beskriver utvalget store utfordringer i forbindelse med fagets timetall. De mener læreplanen er for stor innholdsmessig, sett i lys av fagets timetall, og dette gjør det vanskelig for lærere å

legge til rette for en grunnleggende og varig forståelse. (NOU 2015:8, 2015:53).

1.3 Personlige erfaringer

Som masterstudent ser jeg tilbake på en lang og lærerik skolegang. Jeg kan innrømme at tekstbaserte læringssituasjoner til tider har vært meget vanskelig. Jeg kan minnes tekstbaserte læringssituasjoner hvor jeg som leser ikke har vært aktiv nok, men hvor det var enklere å strømme gjennom ordene og setningene, uten å få en fullstendig forståelse for hva som virkelig ble formidlet.

Jeg har selv erfart som samfunnsfaglærer hvor elementært begrepsforståelse er i forbindelse med leseforståelse, og hvor lavt ordforråd elever i ungdomsskolen virkelig har. I en samfunnsfagtime ba jeg elevene lese en tekst i læreboka om grunnloven fra 1814, og deretter svare på relativt enkle spørsmål tilknyttet denne teksten. Et av spørsmålene var: ”Hva fastslo stormannsmøte på Eidsvoll i 1814?” Når vi gikk gjennom spørsmålene i fellesskap i etterkant, var det ingen av elevene som kunne svare på dette spørsmålet, til tross for at svaret stod eksplisitt i teksten. Jeg spurte elevene om de visste hva ordet *fastslo* betydde. Noen av elevene hadde noen forslag til hva det kunne bety, men til min store fortvilelse var ingen av dem riktige. På grunn av dette spesifikke, tilsynelatende ukjente ordet, hadde flertallet av elevene ikke forstått spørsmålet.

1.4 Avgrensninger og begrunnelse

I store oppgaver som dette er det nødvendig med noen avgrensninger, og jeg har underveis i arbeidet med denne oppgaven satt noen grenser for hva avhandlingen skal inkludere og ekskludere. I dette kapittelet har jeg samlet en beskrivelse av de avgrensningene som er gjort, sammen med mine ytterligere begrunnelser.

Grunnskolefaget *samfunnsfag* er det sentrale forskningsobjektet i denne studien, og det var et naturlig valg. Med tanke på at jeg har formell utdanning innenfor historie, gir det meg kompetanse til å undervise i samfunnsfag i grunnskolen. For det andre konstituerer PISA-undersøkelsen fra 2012 et behov for å heve elevenes lesekompetanse av ”voksne” samfunnsfaglige tekster. Selv om det er samfunnsfaget som er forskningsobjektet, er likevel studien et lesevitenskapelig prosjekt, fordi det er *lesing* i det særskilte faget som er det

sentrale.

Jeg har som antydnet, et grunnskoleperspektiv i denne studien. Jeg kommer imidlertid kun til å konsentrere meg om ungdomsskolen, henholdsvis 8. og 9. trinn. Ungdomsskolen er en del av et langt skoleløp, og vanskelighetsgraden vil bare stige for hvert år. Særlig i videregående opplæring og i høyere utdanning er vanskelighetsgraden svært høy. Derfor er det viktig, allerede fra første året på ungdomsskolen, å forberede elevene på det som kommer, slik at de kan utvikle seg til kyndige og strategiske lesere. Elevene vil her, og i fremtiden, møte vanskelige tekster som de skal lære av, og *vi* som lærere må lære dem hvordan. Dessuten er den faglige utviklingen på ungdomsskolen nært knyttet til å ta seg frem i fagspesifikke tekster.

Med *skriftlige tekster* i denne sammenhengen mener jeg faglige, informerende tekster. Det som en leser for å lære. Dette inkluderer teksttyper som for eksempel fagtidsskrifter, brosjyrer, artikler og lignende. Slike teksttyper kan ofte karakteriseres som ”voksne” tekster, ved at de har et upersonlig språk, og en akademisk-byråkratisk stil (jf. kap. 1.2.1). Det betyr samtidig at jeg av plasshensyn ekskluderer skjønnlitterære tekster. Jeg bruker skriftlige tekster kun om faglige tekster, både på skjerm og papir. Jeg inkluderer sammensatte tekster hvor grafiske fremstillinger som symboler, bilder, kart, tabeller og lignende inngår i teksten. Slike sammensatte tekster er ofte svært sentrale i samfunnsfaget. Jeg har av tidsmessige hensyn ekskludert multimodale tekster hvor medier som film, lyd og animasjon kan inngå.

Når jeg satte meg inn i forskning om lesing og leseforståelse, var det fem komponenter som var dominerende i litteraturen. Disse fem komponentene blir derfor stående som studiens byggesteiner, og disse er som følger:

- Forkunnskaper og nåtidsisme
- Begrepsforståelse
- Metakognitive evner
- Leseforståelsesstrategier
- Motivasjon og engasjement

Jeg anser samtlige komponenter for å være svært relevante i forbindelse med lesing og læring i samfunnsfag, men vektingen av disse komponentene vil være ulik. Etter hvert som arbeidet med studien gikk fremover, var det *to* av disse faktorene som skilte seg mer ut enn de andre, ved at de fremstod som særlig utfordrende for de samfunnsfaglærerne jeg observerte og intervjuet. Disse komponentene var *forkunnskaper og nåtidsisme, og begrepsforståelse*. Disse vil derfor ha en større plass i oppgaven enn de resterende komponentene.

Grunnskolefaget samfunnsfag består av tre faglige disipliner: *samfunnskunnskap, historie og geografi*. Når jeg velger å ha et hovedfokus på nåtidsisme, fører det naturligvis til at det historiespesifikke domenet får større plass i oppgaven enn de to andre disiplinene. Historie er et utpreget lesefag, og det finnes mye internasjonal leseforskning innenfor faget. Det vil dessuten være for omfattende å gå i dybden på alle de tre disiplinene. (Hoem & Staurseth, 2014:146). Når jeg konsentrerer meg mer om *en* disiplin enn de to andre, er det ikke for å ignorere sammenhengen og helheten som de tre disiplinene skal danne, snarere tvert imot. Det er hvordan vi som samfunnsfaglærere skal arbeide med den *ene* disiplinen i kombinasjon med de to andre, fordi slik vi skal se, har de tre disiplinene ganske ulik tilnærming til tekst, både når det gjelder tekstkultur og lese måte (jf. kap. 2.3).

1.5 Lesing som grunnleggende ferdighet

De svake resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2000 konstituerte et behov for å heve lesekompetansen hos norske 15-åringer. I Kunnskapsløftet (LK06) fra 2006 (revidert i 2013), kom dette til uttrykk ved innføringen av fem grunnleggende ferdigheter, som skulle prioriteres i alle fag: *Å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter*.

Innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag innebar at det ikke lenger bare er norsklæreren som skal være ansvarlig for leseopplæringen, men også alle andre faglærere. Dette førte også til at lesingen skulle knyttes tettere opp mot det enkelte fagets tekstkultur, lese måte og terminologi. LK06 la med dette klare føringer for at elevene skulle få en god leseopplæring gjennom hele skoleløpet, og ikke bare de første årene. I rammeverket for de grunnleggende ferdighetene blir den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese* presentert med følgende taksonomiske nivåer:

Forberede, utføre og bearbeide innebærer å ta i bruk ulike strategier for å forstå tekster av stadig større vanskegrad. Dette forutsetter avkodingsstrategier der lyder trekkes sammen til ord, ord til setninger og setninger til tekst. *Finne* innebærer å finne fram til informasjon som er eksplisitt eller implisitt uttrykt i tekster. *Tolke og sammenholde* innebærer å kunne trekke slutninger på bakgrunn av innholdet i én eller flere tekster. *Reflektere og vurdere* innebærer å forholde seg selvstendig til tekster. Dette spenner fra å kommentere innholdet i tekster med utgangspunkt i egne meninger til å forholde seg kritisk til en tekst som en helhet og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2012:10. Forfatters kursivering).

Det har aldri vært tvil om at skolen har et ansvar for å lære elevene å lese. Innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet i 2006 ga også skolen et ansvar for å gjøre elevene i stand til å bruke lesing *for å lære*. Likevel er det å skulle omsette slike ideer til praksis en stor oppgave, og evalueringer av hvordan de grunnleggende ferdighetene er blitt satt ut i livet, viser at mye arbeid fortsatt gjenstår (Skaftun, 2014:16).

En av de største utfordringene ved å innføre lesing som grunnleggende ferdighet, er at en forveksler det med ferdigheter på et grunnleggende nivå, som noe en lærer først, og så er ferdig med. Når en snakker om lesing som grunnleggende ferdighet, blir det nærliggende å forbinde det med den første leseopplæringen, og mestringen av skriftspråkkoden. Som utdraget ovenfor også viser, handler ikke dette bare om tekniske avkodingsferdigheter, men også om å kunne finne, tolke, reflektere over og vurdere det en leser.

Intensjonen med å løfte frem lesing som grunnleggende ferdighet handlet på den måten om å utvikle leseferdigheter i samspill med fagets tenke- og arbeidsmåter, og om faglig deltakelse. (Skaftun, 2014:16-17). Med innføringen av slike skriftlige- og muntlige ferdigheter, løftet også læreplanen frem viktigheten av tale og skrift ved siden av fagkunnskap. Kjell Lars Berge betegner derfor Kunnskapsløftet som en *literacy-reform*. (Berge sitert i Skaftun, 2014:16). *Literacy* er et engelsk fagord, men siden det ikke er enighet om en dekkende norsk oversettelse, blir det engelske uttrykket brukt også i det norske fagspråket. (Skaftun, Solheim og Uppstad, 2014:6).

1.6 Literacy

Literacy er et omfattende begrep. Det bærer med seg flere betydninger på samme tid, og en slik flertydighet bringer med seg uenigheter og strid om hva begrepet skal inkludere og ikke. Vi kan gjerne si at forskning og studier som har et literacy-perspektiv, studerer et felleskap som er basert på bruken av skrift og tekst. Som følge av hurtige teknologiske utviklinger, har

det moderne samfunnet gjennomgått store endringer, særlig knyttet til kommunikasjon. Dette har ført til at samfunnet har blitt mer skriftintensivt og mer kunnskapsbasert. Dette har ringvirkninger på hva vi vet og hvordan vi kommuniserer. Det er på sett og vis kjernen av literacy(Barton, 2007:1).

I det moderne samfunnet er gode leseferdigheter en forutsetning for å kunne delta politisk, økonomisk, sosialt og kulturelt. Det har nærmest blitt en betingelse for et fullverdig samfunns- og yrkesliv. Jeg kommer til å bruke begrepet literacy om en type egenskap eller kompetanse som knyttes til kommunikasjon gjennom skrift. Å være ”literate” betyr å kunne *bruke* skrift – for å forklare, kommunisere og ytre, og for å lære, forstå og utvikle seg.

1.7 Veien videre...

Avhandlingen videre er bygget opp av fem kapitler. I kapittel to drøfter jeg teorier tilknyttet lesing og læring. Da tar jeg for meg noen grunnleggende begreper som studien bygger, før jeg utdyper samfunnsfaget som skolefag. Deretter følger kapittel tre, hvor jeg diskuterer teorier og tiltak tilknyttet leseforståelse, med utgangspunkt i de fem komponentene som jeg har valgt (jf. kap. 1.4). Videre, i kapittel fire, beskriver og begrunner jeg hvilke vitenskapelige metoder jeg har brukt i studien, før jeg i kapittel fem presenterer og drøfter funnene fra klasseromsforskningen. Som i kapittel tre, ligger de forhåndsbestemte komponentene også til grunn for denne drøftingen. Avslutningsvis i kapittel seks vurderer jeg hva det neste steget for samfunnsfaglærere bør være i forbindelse forståelse og læring i tekstbaserte læringssituasjoner.

2. Teori om lesing

I dette kapitlet skal jeg presentere noen sentrale teorier om lesing og læring. I delkapittel 2.1 avklarer jeg noen grunnleggende begreper som denne studien bygger på, før jeg i delkapittel 2.2 redegjør for hva literacy-hendelser og literacy-praksiser betyr. Delkapittel 2.3 handler om samfunnsfag som skolefag. Her blir det også naturlig å forklare nåtidsisme og historisk tenking. Helt til slutt følger en oppsummering.

2.1 Grunnleggende definisjoner

I dette delkapitlet skal jeg som sagt avklare noen grunnleggende begreper som denne studien bygger på, og det blir da naturlig å definere begrepet *lesing* først. Selv kan fremstå som et klart og entydig begrep, har det mange tolkningsmuligheter, og behøver derfor en ytterligere avgrensing. Deretter tar jeg for meg *leseforståelse*, før jeg til slutt drøfter hva det vil si å *lære*. Her bruker jeg kognitiv- og sosial konstruktivistisk teori som tankestruktur for å forstå hvordan læring skjer og mening skapes.

2.1.1 Å lese

Når vi snakker om *lesing*, er det et begrep som kan inkludere så mangt. I et bredt perspektiv er det å se film, å høre lydbok og å lese noter, alle ulike former for lesing. I denne studien ser jeg imidlertid på lesing med et smalere perspektiv. Dette er ikke for å ignorere et bredt perspektiv på lesing, men siden jeg er opptatt av leseforståelse i møte med fagspesifikke tekster, avgrenser jeg lesing til å kun omhandle lesing av skriftlige tekster.⁴

I moderne kognitiv teori blir lesing betraktet som en prosess hvor *to* kognitive ferdigheter må være på plass. Den ene av disse er *avkoding*, og betegner den tekniske siden ved lesing – om vi klarer å identifisere bokstaver og sette disse sammen til meningsfulle ord. Den andre kognitive ferdigheten er *forståelse*, og handler om hvilket utbytte leseren får i møte med teksten.

Det er verdt å legge merke til at *begge* ferdighetene må være tilstede, før vi kan snakke fullverdig om lesing. Det betyr at tekniske avkodingsferdigheter ikke automatisk fører til forståelse. Derfor benytter vi oss gjerne av den kjente formelen $L \text{ (lesing)} = A \text{ (avkoding)} \times F$

⁴ I delkapittel 1.4 skriver jeg hva jeg mener med *skriftlige tekster*.

(Forståelse). Multiplikasjonstegnet understreker det symbiotiske forholdet mellom teknisk avkodning og forståelse. (Elbro, 2008:30). Denne formelen ligger også til grunn for hvordan jeg ser på lesing i denne studien. Jeg har imidlertid utvidet formelen til å også inkludere motivasjon, fordi som, i all annen læring, forutsetter tekstbaserte læringssituasjoner motivasjon og engasjement fra elevenes side. En utvidelse av denne formelen har også andre gjort tidligere (Jf. Furre Moan, 2013:134 og Roe, 2014:38). Jeg tar høyde for at lite motivasjon har stor grad av negativ innvirkning på elevenes leseforståelsen. Fordi målet mitt er å maksimalisere elevenes forståelse og læring, inkluderer jeg derfor motivasjon som en avgjørende faktor for fullverdig lesing.

Det kan diskuteres om det er hensiktsmessig å bruke en slik formel om lesing, særlig med tanke på at det er 8. og 9. trinn jeg konsentrerer meg om. En skulle tro at flertallet av elevene har automatiserte tekniske avkodningsferdigheter, og at dette ikke utgjør et problem. Jeg mener likevel formelen som jeg skisserer ovenfor syner en viktig utfordring som alle faglærere må ta høyde for: Det er fullt mulig for elevene å ha automatiserte avkodningsferdigheter uten å forstå.

2.1.2 Å forstå

Jeg er særlig opptatt av *leseforståelse*. Som begrepet også antyder, handler det om å forstå, og å skape mening ut av det vi leser. Den amerikanske forskningsgruppa RAND Reading Study Group definerer leseforståelse slik:

We define reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning through *interaction* and *involvement* with written language. We use the words extracting and constructing to emphasize both the importance and the insufficiency of the text as a determinant of reading comprehension (Rand Reading Study Group, 2002:11. Min kursivering).⁵

Slik det defineres her, handler leseforståelse også om *to* kognitive prosesser. Det handler både om å *finne* og *skape* mening i møte med tekst. Leseforståelse handler ikke bare om leserens overfladiske forståelse av teksten, men også leserens forståelse utenfor tekstens prefabrikkerte mening. De engelske uttrykkene *interaction* og *involvement* fra definisjonen ovenfor, kan direkte oversettes til *interaksjon* og *involvering*. Leseforståelse handler dermed om et samspill mellom tekst og leser. Om en lesesituasjon kan sies å være vellykket eller ei, bestemmes

⁵ I 1999 utnevnte det amerikanske kunnskapsdepartementet et utvalg som går under tittelen RAND reading study group. Utvalget skulle anbefale løsninger som kunne fremme leseforståelse. Resultatet ble ferdigstilt i 2002 med tittelen *Reading for understanding, Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Catherine Snow var leder for prosjektet.

derfor ikke bare av teksten, men også av leserens kognitive involvering med teksten. En slik grunnleggende forståelse for det som leses, er nødvendig for en mer langvarig og autentisk læring, og slik sett går leseforståelse og læring hånd i hånd.

2.1.3 Å lære

Å lære er også viktig i denne studien. Jeg bruker *konstruktivistiske* læringsteorier som tankestruktur for å forstå menneskelig læring og utvikling. I LK06 er konstruktivisme et sentralt læringsprinsipp, og det forklares her på følgende måte:

Å forklare noko nytt inneber å forankre det til noko kjent. Læraren oppfyller dette ved å bruke uttrykk, bilete, analogiar, metaforar og eksempel som gir meining for eleven. Ny kunnskap må heftast tett saman med den som alt sit - det eleven veit, kan og trur frå før. Mykje av dette er felles for elevane, i vår breie kulturarv, og gir klangbotn for kommunikasjon, samtale og læring (Utdanningsdirektoratet, 1993).

Læring er en kontinuerlig konstruksjons- og rekonstruksjonsprosess, hvor den nye informasjonen må hektes sammen med den gamle. Noen mener konstruktivisme er en radikaliseringsprosess fordi den bryter med en lang tradisjon om at kunnskap er noe som allerede ”finnes et sted”, og som elevene kun må oppdage. (Imsen, 2014:45).

Når vi snakker om konstruktivisme, er John Dewey en sentral teoretiker. Som filosof og pedagog var han den første til å vektlegge individets aktive medvirkning i læringsprosessen, og han så på læring som et resultat av *å gjøre noe*, og på den måten høste erfaringer fra det en gjorde. Det kjente slagordet *learning by doing* stammer fra Dewey, og er fortsatt svært kjent i pedagogiske fagmiljøer i dag. (Imsen, 2014:45).

Jeg skal i det som følger gå nærmere inn på de to hovedretningene innenfor konstruktivismen: *kognitiv-* og *sosial konstruktivisme*. Begge teoriene utgjør ulike syn på læring, men for å få en fullstendig forståelse for hvordan læring skjer, bør de vurderes i forhold til hverandre.

2.1.3.1 Kognitiv konstruktivisme

Jean Piaget (1896-1980) var en sveitsisk filosof, og en fremtredende eksponent for den kognitive konstruktivismen. I kognitiv konstruktivisme er en opptatt av hva som skjer med den lærendes mentalitet i en læringsprosess. All stimulering vi utsettes for, tolker vi gjennom våre allerede eksisterende kunnskaper og forestillinger, og læring er et resultat av hva en gjør

med denne stimuleringen, og ikke et resultat av hva stimuleringen gjør med individet. Kunnskap er på den måten noe subjektivt, som eleven selv er ansvarlig for å konstruere. (Imsen, 2014:45). Piagets kognitive *skjemateori* blir naturlig å trekke inn her, for å forstå hvordan erfaringer og kunnskap lagres kognitivt, og dermed hvordan vi lærer.

Alt vi lærer blir lagret i kognitive skjema eller minnestrukturer. Disse minnestrukturer henter vi automatisk frem når vi hører noe som minner oss om noe vi tidligere har opplevd eller erfart. Dette behøver ikke nødvendigvis omfatte konkrete detaljer som er identiske med spesifikke elementer fra den nye situasjonen, men det knyttes noen hovedtrekk mellom det gamle og det nye. Når vi henter frem kognitive skjema som vi assosierer med en tekst vi leser, tolker vi teksten ut i fra våre allerede eksisterende kunnskaper: hvem vi er, hva vi har opplevd, lest og lært. Det er viktig for oss å vite at slike kognitive skjema ikke er statiske, men kan endres, utvides og justeres. Når vi snakker om konstruktivisme som læringsprinsipp, er det en prosess hvor det nye kobles til den allerede eksisterende kunnskapen, slik at det aktuelle skjemaet justeres og endres (hvis nødvendig), samt utvides. (Roe, 2014:32-33). Når vi lærer noe nytt, kan vi si at vi hefter det nye fast til noen knagger som vi allerede har i minnet.

2.1.3.2 Sosial konstruktivisme

Problemet ved kognitiv konstruktivisme, er at den sier lite om læring som en sosial aktivitet (Imsen, 2014:46). Mens man i kognitiv konstruktivisme er opptatt av det som skjer i hodet, er en i sosial konstruktivisme opptatt av hvordan læring skjer i samhandling med andre. I sosial konstruktivisme legger en vekt på læring i lys av kulturen, språket og det fellesskapet som individet hører til. Læring starter med språket, fordi det bidrar til å forme vår måte å forstå verden på. Læring foregår ikke bare inne i hodet, men i en sosial sammenheng. (Imsen, 2014:46). Slik som lærlingen lærer av å observere mesteren, skjer læring av å se og observere andre.

2.2 Literacy-hendelser og praksiser

I dette kapittelet skal jeg forklare begrepene *literacy-hendelser* (*literacy events*) og *literacy-praksiser* (*literacy practices*).⁶ For å forklare hva de innebærer, bruker jeg boken *Literacy: An*

⁶ Min oversettelse.

Introduction to the Ecology of Written Language (2007) av David Barton. Videre drøfter jeg sentrale funn i artikkelen ”Teaching Disciplinary Literacy Adolescent: Rethinking Content-Area Literacy” (2008) av Timothy og Cynthia Shanahan. Dette er relevant, blant annet for å legitimere hvorfor jeg har valgt å konsentrere meg om lesing innenfor et bestemt fagfelt.

David Barton bruker begrepene literacy-hendelser og literacy-praksiser for å understreke at tekst *aldri* oppstår i et vakuum. Når han snakker om literacy-hendelser mener han den anledningen som teksten oppstår i. Et eksempel på literacy-hendelse som Barton bruker, er når en voksen leser høyt for et barn. Begrepet favner imidlertid mer enn som så. Det inkluderer alle mulige aktiviteter, som involverer seg rundt en tekst. (Barton, 2007:35-36). For å nevne noen, er å lese avisen, skrive handleliste, utveksle SMS, se film og å følge en matoppskrift alle eksempler på ulike literacy-hendelser. Å bruke tekst for å lære, er også en literacy-hendelse, og er særlig aktuelt når vi snakker om lesing og læring i undervisningssammenheng.

Innenfor en hver literacy-hendelse foregår også en egen literacy-praksis, i forhold til hvordan leseren bruker teksten. For å skissere hva som skiller literacy-hendelser og literacy-praksiser viser jeg til følgende eksempel hentet fra Barton:

For instance, in the example [...] of a man discussing the content of the local paper with a friend, the two of them sitting in the living room planning a letter for the newspaper is a literacy event. In deciding who does what, where and when it is done, along with the associated ways of talking and the ways of writing, the two participants make use of their literacy practices (Barton, 2007:37).

Det er verdt å legge merke til at det ikke bare er *en* måte å utøve lese- og skrivekompetanse på, men at en benytter ulike praksis avhengig av literacy-hendelsen. Å forstå selvangivelsen, eller å følge en bruksanvisning, er ikke bare to ulike hendelser, men det forutsetter også ulike praksiser.

I artikkelen ”Teaching Disciplinary Literacy Adolescent: Rethinking Content-Area Literacy” (2008) problematiserer Shanahan og Shanahan dette i en videre skolesammenheng. Funn viser at eksperter innenfor ulike fagfelt også leser sine respektive tekster på ulike måter, og med ulike strategier. I nevnte artikkel tas det utgangspunkt i tre forskningsfelt: *matematikk*, *kjemi* og *historie*, og det konkluderes med at det er klare ulikheter i måtene ekspertene innenfor disse tre forskningsfeltene leser sine hovedkilder på. (Shanahan og Shanahan, 2008).

Shanahan og Shanahan kritiserer derfor leseopplæringen i den amerikanske skolen for å være for grunnleggende og generell. Ideen om at en slik leseopplæring automatisk vil føre til elever som kan lese alt med suksess, blir et naivt syn på elevenes utvikling, mener Shanahan og Shanahan. Derfor tar de opp viktigheten av å undervise elever i tekstkyndighet innenfor fagets egne normer og premisser, og dette kaller de for *fagspesifikk lesing (disciplinary literacy)*. Det handler om hvordan vi leser på ulike måter innenfor ulike disipliner. Ekspertene innenfor matematikk, kjemi og historie, har ulik tilnærming til sine respektive tekster, ettersom premissene ikke er de samme. (Shanahan og Shanahan, 2008). Dette er på mange måter også kjernen i denne studien, fordi jeg forsøker å drøfte lesing i lys av *samfunnsfagets* premisser. Dette er også intensjonen med innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag i LK06 – at leseopplæringen skulle knyttes tettere opp mot hver enkelt fags normer og premisser. Jeg kommer tilbake til hvordan to samfunnsfaglærere går frem for å styrke fagspesifikk lesing hos sine elever (jf. kap. 5.1.7 og 5.2.7).

2.3 Skolefaget samfunnsfag

I forrige delkapittel viste jeg hvordan tekst alltid oppstår i en eller annen form for hendelse, og at vi bruker ulike literacy-praksiser for å forstå ulike tekster. Jeg drøftet også funn som viser at eksperter innenfor ulike fagfelt også leser sine respektive tekster med ulik tilnærming. Det er nettopp det fagspesifikk lesing handler om: å være fortrolig med tekstkulturen og lesemåtene på fagfeltets egne premisser.

Når jeg i dette delkapittelet skal beskrive samfunnsfaget som skolefag, støtter jeg meg til artikkelen ”Lesing i samfunnsfag” (2014) av Toril Frafjord Hoem og Hanne Egenæs Staurseth. Jeg refererer flere steder til artikkelen. Den har etter min vurdering høy troverdighet. Den ble opprinnelig publisert som artikkel i artikkelsamlingen *Leseboka* (2014), hvor Atle Skaftun er redaktør. I etterkant av dette, publiserte utdanningsdirektoratet en bearbeidet og forkortet versjon av artikkelen på deres nettsted ”Udomstrinn i utvikling”. Der står artikkelen som et eksempel på god praksis i lesing.

2.3.1 Samfunnsfag som skolefag

Samfunnsfag er et gjennomgående fag i hele den 10-årige grunnskolen. Kompetansemålene i samfunnsfagplanen er delt inn i fire hovedområder: *Samfunnskunnskap, geografi, historie og*

utforskeren.⁷ Det betyr at faget skal dekke hele tre vitenskapelige felt: historie, geografi og samfunnskunnskap. Selv om de tre hovedområdene har egne fagtradisjoner, har de likevel mye til felles, og de skal etter Kunnskapsløftets intensjoner være deler som danner en større helhet.

Med fokuset rettet mot fagets formål kan vi se at elevene blant annet skal arbeide med grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal også stimulere til aktivt medborgerskap og demokratiske deltakelse. Kunnskap om urfolk og minoriteter er også vektlagt som sentrale prinsipper i læreplanen. Elevene skal også lære om historiske hendelser, samt hvordan disse har formet dagens samfunn. Samtidig skal faget inspirere elevene til å se hvordan de kan påvirke det lokale og globale fellesskapet. Elevene skal gjennom faget bli kjent med politiske system, både nasjonale og internasjonale. I tillegg til dette skal faget stimulere til økt forståelse for natur, klima og bærekraftig utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Som vi ser har faget mange ansvarsområder, og et svært variert spenn og omfang.

2.3.2 Lesing som grunnleggende ferdighet

Som tidligere nevnt, ble lesing innført i læreplanverket som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag i 2006, og skulle på lik linje med de andre ferdighetene prioriteres i alle fag. I LK06 blir lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag beskrevet på følgende måte:

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 informasjonssinnhenting og kritisk lesing av kjelder tek til med å finne informasjon i enkle, tilrettelagde kjelder og å vurdere om informasjonen er nyttig. Seinare kjem oppøving av evna til å gjere eigne informasjonssøk, samanlikne informasjon frå ulike kjelder og kritisk vurdere deira relevans, truverd og formål (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

⁷ *Utforskeren* er et nytt hovedområde i læreplanen i samfunnsfag fra revisjonen i 2013. Her skal elevene bruke samfunnsvitenskapelige metoder som tilnærming til fagstoffet, og de inviteres på den måten inn i rollen som samfunnsforskere. Kompetansemålene innenfor utforskeren griper over og inn i de tre andre hovedområdene. (Hoem & Staurseth, 2014:146).

Slik det signaliseres, innebærer det å kunne lese i samfunnsfag at leseren går inn i et nysgjerrig, spørrende og undersøkende perspektiv til tekstens innhold, samtidig som leseren må kunne forholde seg kritisk til fagets kilder og tekster (Hoem & Staurseth, 2014:148). I forbindelse med lesing av faglige tekster, viser utdraget at det handler om å kunne utforske, tolke og reflektere over faginnholdet. Vi ser også at en kontinuerlig utvikling, og en gradvis oppøving fra det enkle, til det mer kompliserte, blir vektlagt.

2.3.3 Tekstkultur og lese måte

Det er ikke enkelt å si noe om en samlet tekstkultur i faget, særlig med tanke på at det favner om tre ulike disipliner samtidig, hvor alle er ulike med hensyn til hva som er viktige kilder for å bygge kunnskap. I geografi, hvor en forsøker å finne ut vekselvirkninger mellom natur og samfunn, er kart og statistikk et naturlig utgangspunkt. I historie, hvor en er opptatt av hvordan drivkrefter og tankestrømninger har påvirket samfunnet over tid, vil kilder fra fortiden og samtiden være sentrale. Da er primærkilder som for eksempel musikk, kunstverk, numeriske data, filmer, fotografier, gjenstander, muntlige historier og offentlige dokumenter kilder en bruker for å bygge kunnskap. I samfunnskunnskap, hvor en er mer opptatt av hvordan samfunn dannes og utvikles, er aktuelle saker og debatter mer viktig. (Hoem & Staurseth, 2014:149-150).

Ikke bare er disiplinenes respektive tekster ulike, men en leser også slike ulike teksttyper på ulike måter. Dette er også et hovedbudskap i artikkelen ”Teaching Disciplinary Literacy Adolescent: Rethinking Content-Area Literacy” (2008) (jf. kap. 2.2). Med denne artikkelen som utgangspunkt, kan en si at samfunnsfaget heller ikke bare opererer med *en* lese måte, nettopp fordi faget består av tre ulike disipliner med hver sin unike tekstkultur. Derfor må en også arbeide ulikt med de fagspesifikke tekstene innenfor disse tre faglige rammene.

2.3.4 Lesing i historie

Til tross for at samfunnskunnskap, geografi og historie utgjør *et* stort fag i grunnskolen, og at meningen er at de tre faglige rammene skal ses i en stor sammenheng, har de ulike disiplinene likevel ulik tekstkultur og lese måte.

Når det gjelder det historiespesifikke domenet viste funn fra tidligere omtalt artikkel av Shanahan og Shanahan (2008) at historikeren la større vekt på hvem forfatteren eller kilden

var i møte med sine respektive tekster, i motsetning til hva matematikeren og kjemikeren gjorde. Historikeren var også mer opptatt av opphav for å identifisere forfatterens vurderinger, verdier og tenkemåter, og hvordan dette eventuelt kan ha farget tekstens innhold. (Hoem & Staurseth, 2014:150). Samme tendens kom også frem i en undersøkelse fra 1991 i regi av Sam Wineburg.

Wineburg ba åtte historikere og åtte elever fra videregående skole lese en samling med fragmenter og motstridende dokumenter om slaget ved Lexington.⁸ De ble også bedt om å tenke høyt, samtidig som de leste. Resultatene viste at historikerne, i motsetning til elevene, brukte tre strategier. Historikerne sammenlignet informasjon på tvers av tekstene, mens elevene leste hver tekst som en isolert informasjonsenhet. Historikeren sjekket også kildeinformasjonen, og brukte den informasjonen i sin tolkning av innholdet. Elevene sjekket sjelden kildeinformasjonen, og brukte det heller ikke i sin fortolkning av innholdet. Historikerne brukte også sin bakgrunnsinformasjon for å forutse tekstens innhold, og for å få mest mulig mening ut av tekstene. (Hoem & Staurseth, 2014:152).

I artikkelen ”Historical Reasoning: A comparison of How Experts and Novices Contextualise Historical Sources” (2004) presenterer van Boxtel og van Drie seks komponenter som de mener er avgjørende for å utvikle historisk literacy: altså fagspesifikk lesekompetanse innenfor historie.⁹ Disse komponentene kan en samfunnsfaglærer bruke som modell for hva som bør vektlegges i leseopplæringen i faget. Disse komponentene er som følger: *Kontekstualisere, stille spørsmål, bruke fagrelevante begrep, bruke kilder, organisere informasjon og å lage påstander og underbygge med argumentasjon.* (Hoem & Staurseth, 2014:153). Av plasshensyn kan ikke alle utdypes. Fordi jeg er mest nysgjerrig på nåtidsisme og begrepsforståelse som sperre for grunnleggende forståelse i tekstbaserte læringssituasjoner, mener jeg det å kunne bruke kilder, kontekstualisering, og å bruke fagrelevante begreper er mest relevant i forhold til det som er målet med denne studien.

⁸ Sam Wineburg er en amerikansk historieprofessor, og en stor bidragsyter innenfor teorier om historiebevissthet. Han er særlig opptatt av hvordan en identifiserer seg med, og bruker fortiden. Han er forfatteren bak *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* og *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School Classrooms*.

⁹ Artikkelen som jeg omtaler her, ble publisert i tidsskriftet *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4 (2) i 2004. Jeg har ikke lyktes med å få tak i dette tidsskriftet.

2.3.4.1 Å bruke kilder

Når vi snakker om historiske kilder, er det for eksempel teksttyper som brev, dokumenter, dagbøker, tegninger, aviser, rapporter og lignende som tidligere generasjoner har etterlatt. Dette materialet bruker historikere for å forstå livet til menneskene som har levd før oss. Å lese om noe fortidig krever imidlertid en annen tilnærming enn leseren vanligvis har i møte med informasjonstekster (Hoem & Staurseth, 2014:155). Et av historiefagets viktigste oppgaver er å finne sannheten om fortiden, men å finne den eneste sannhet er en umulig oppgave. Det er historikerens oppgave å konstruere fortiden på bakgrunn av slike historiske kilder. En historieframstilling må imidlertid leses som en av flere mulige fortellinger om fortiden, som ikke nødvendigvis forteller hele sannheten (Hoem & Staurseth, 2014:155).

Det kan av flere grunner være vanskelig for elevene å innta den samme posisjonen som en historiker. Historiske kilder kan ofte være svært lange, og bestå av et ukjent vokabular. Dessuten kan historiske kilder være dårlig skrevet, ha et arkaisk språk eller stå i en ukjent kontekst. Det er også mindre sannsynlighet for at elevene har nok bakgrunnskunnskaper for å forstå et fortidig dokument. Derfor kan det være utfordrende for elevene å se og forstå enkeltfenomener i den store historiske sammenhengen som de inngår i. (Hoem & Staurseth, 2014:156).

2.3.4.2 Kontekstualisere

Historikere kontekstualiserer også de historiske kildene. Det krever en god del bakgrunnskunnskap, og elevene har sannsynligvis ikke tilstrekkelig med bakgrunnskunnskaper til å sette historiske kilder inn i en slik kontekst. Derfor bygger elevene muligens forestillinger om fortiden på bakgrunn av hva de vet om nåtiden, og på den måten misforstår de den historiske kilden som de studerer. (Hoem & Staurseth, 2014:158). En slik misforståelse kalles gjerne for *nåtidsisme*. Jeg kommer ytterligere tilbake til hva det innebærer, og hvordan det kan forebygges (jf. kap. 3.1.3).

2.3.4.3 Bruke fagrelevante begreper

Det å lære et fag handler like mye om å lære språket og uttrykksmåtene som knyttes til det spesifikke faget. Slik vi også skal se, er begrepsforståelse en av de faktorene som har mest å si

for elevenes forståelse, og må derfor være sentralt i alle former for undervisning (jf. kap. 5.2.3).

I historiefaget innebærer dette en forståelse både for det som kalles for *nøkkeltbegreper* og *innholdsbegreper*. Nøkkeltbegreper er begreper som for eksempel *tid, årsak, endring, kilde, historisk beretning, utvikling og empati*, mens innholdsbegreper kan eksempelvis være begreper som *rasjonering* og *okkupasjon*. Disse to kategoriene legger grunnlaget for å lære og forstå innenfor det historiespesifikke domenet. (Hoem & Staurseth, 2014:161).

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at lesing er en ferdighet som krever både tekniske avkodningsferdigheter og evne til å forstå. Den sistnevnte ferdigheten, som jeg kaller for *leseforståelse*, handler både om å finne, og å skape mening i møte med tekst. Vi har også sett at lesing aldri oppstår uten mening, men i ulike hendelser og med ulike praksiser. Ekspert innenfor ulike fagfelt, leser også sine respektive tekster på ulike måter. Det er dette fagspesifikk lesing handler om – å bli fortrolig med tekstkulturen og lesemåten på fagets egne premisser. Samfunnsfaget i grunnskolen består av tre disipliner: *samfunnskunnskap, geografi* og *historie*. Innenfor hver av disse disiplinene finnes ulike tekstkulturer, og dermed også lesemåter. Dette må elevene bli fortrolige med, og det ansvaret ligger i hendene på samfunnsfaglærere.

3. Teori om leseforståelse

Vi har til nå sett at lesing og læring innenfor samfunnsfaget krever en annen praksis enn i andre literacy-hendelser, både når det gjelder samfunnsfaget sett i lys av andre skolefag, men også internt innenfor de tre faglige rammene som faget utgjør. I dette kapitlet skal jeg gå nærmere inn på de fem kategoriene som jeg har valgt å konsentrere meg om i forbindelse med leseforståelse. Disse skal jeg drøfte i et samfunnsfaglig perspektiv, for å belyse hvordan lærere i samfunnsfag kan gå frem, for å fremme forståing og læring i tekstbaserte læringssituasjoner.

Når vi arbeider med å øke elevenes leseforståelse og læring, kan det pedagogiske arbeidet deles inn i tre faser: før lesing, under lesing og etter lesing. Jeg vil understreke at noen av de didaktiske tiltakene som jeg presenterer, ikke nødvendigvis knytter seg direkte til lesing. Jeg drøfter dem i lys av en forestilt lesesituasjon, og hvordan tiltaket eventuelt kan bidra til å fremme eller hemme forståelse og læring når eleven etter hvert skal tilegne seg fagstoffet gjennom tekst.

3.1 Forkunnskaper

I dette delkapitlet gjør jeg først rede for hva som ligger i selve begrepet *forkunnskaper*, før jeg drøfter hvordan leserens forkunnskaper påvirker leseforståelsen. Dette forklarer jeg nærmere i delkapittel 3.1.2, hvor jeg bruker *klassisk hermeneutikk* som tankestruktur. Avslutningsvis vurderer jeg utfordringer i forbindelse med forkunnskaper i samfunnsfaget, med særlig fokus på det historiespesifikke domenet. Det blir i dette kapitlet også naturlig å forklare og diskutere nåtidsisme som didaktisk utfordring. Det passer her fordi jeg betrakter nåtidsisme som en form for manglende forkunnskap.

3.1.1 Hva er forkunnskaper?

Når jeg snakker om forkunnskaper, bruker jeg det om alt vi vet, kan og tror fra før. Det formes av våre erfaringer, opplevelser og kunnskaper. Forskning viser at leserens forkunnskaper har stor betydning for forståelse og læring. I sin doktoravhandling bekrefter Marit Samuelstuens at lav tekstlæring kan spores tilbake til lave forkunnskaper hos leseren

(Samuelstuen, 2005:208).¹⁰ For å demonstrere hvilken funksjon forkunnskaper har i møte med tekst, benytter jeg et eksempel hentet hos Helge I. Strømsø.

En avis er bedre enn et ukeblad. Et åpent område er bedre enn en gate. I begynnelsen er det bedre å løpe enn å gå. Du må trolig prøve et par ganger. Det krever visse ferdigheter, men disse er enkle å lære. Selv små barn har glede av det. Når du først har lyktes, blir det sjelden vesentlige problemer. Fugler vil sjelden komme for nær. Derimot kan regnvær by på problemer. Det vil også vanskelig dersom mange mennesker gjør det samme. En trenger masse plass, Dersom det ikke er noe problemer, kan det være en veldig rolig aktivitet. En stein kan være et anker. Dersom noe løsner fra den, vil du ikke få en ny sjanse (Bransford og Johnson 1972 sitert i Strømsø, 2007:29).

Når en leser utdraget uten noe ytterligere informasjon, gir det ingen logisk mening. Så lenge en ikke er klar over at det handler om å lage og fly en drage, blir teksten nærmest umulig å forstå. Dersom leseren er klar over at teksten handler om drageflyvning, får den automatisk en mer logisk sammenheng, og innholdet blir mer forståelig. For at en skal forstå en tekst må leseren kunne relatere tekstens innhold til sine forkunnskaper, slik at informasjonen fra teksten kan hekte seg fast ved, og smelte sammen med, det leseren vet om innholdet fra før.

Forkunnskapene våre kan kategoriseres. Da kan vi først dele dem inn i generelle erfaringer og emnespesifikke forkunnskaper. Deretter kan våre emnespesifikke forkunnskaper deles inn i bredde- og dybdekunnskaper. Disse kategoriene forklarer jeg nærmere i det som følger. Hvordan elevenes generelle erfaringer og emnespesifikke forkunnskaper påvirker leseforståelsen, forklarer jeg i delkapittel 3.1.2.

3.1.1.1 Generell erfaring og emnespesifikk forkunnskap

Frank R. Vellutino skiller mellom *generell erfaring (world knowledge)* og *emnespesifikk forkunnskap (domain-specific knowledge)* (Vellutino, 2003:64).^{11 12} Med generell erfaring menes kunnskaper som knytter seg til hendelser, aktiviteter og opplevelser som skjer eller som har skjedd i den enkelte elevs hverdag. Dette kan være erfaringer fra filmer, tv-spill, ferier, turer og lignende. Emnespesifikke forkunnskaper er kunnskap som konstitueres i bestemte interesseområder, som for eksempel sport eller vitenskap (Vellutino, 2003:64).

¹⁰ Marit Samuelstuen skrev doktoravhandling ved NTNU i 2005 med tittelen *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Et av formålene med denne studien var å kartlegge relasjon mellom leseprestasjon, leseformål, forkunnskaper og ordavkodning.

¹¹ Frank R. Vellutino er en stor bidragsyter innenfor kognitiv psykologi. Han er spesielt interessert i de kognitive og språklige fundament som leseutvikling og lesevaner hviler på. Mye av forskningen hans har studert forholdet mellom lesevaner og ulike aspekt ved språk og andre kognitive funksjoner, og dette har skapt en rekke artikler og bokkapittel.

¹² Min oversettelse.

Innenfor emnespesifikke kunnskaper deler Bråten tilsynelatende inn i *bredde- og dybdekunnskaper* (Bråten, 2007:61).

3.1.1.2 Bredde- og dybdekunnskaper

Breddekunnskaper er kunnskaper om et bestemt område, for eksempel om sport eller historie. Vedkommende har da en bred kunnskap om et felt, og har noe kjennskap til aktuelle personer, hendelser og begivenheter innenfor dette område. Dybdekunnskaper derimot, er kjennskap til enkelte emner innenfor et område, for eksempel om engelsk Premier League eller vikingtid. Den enkelte har da en mer dyptgående kunnskap om et bestemt emne. (Bråten, 2007:61).

3.1.2 Klassisk hermeneutikk

Som jeg tidligere har nevnt, vektlegger et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn en aktiv elev i læringsprosessen, hvor den nye informasjonen må konstrueres sammen med den gamle. Jeg bruker Piagets skjemateori for å vise hvordan hukommelsen vår er satt sammen, og hvordan vi organiserer alt vi lærer i ulike minnestrukturer. Når vi lærer noe nytt, kan vi si at vi hefter det nye fast til noen knagger som vi allerede har i vår hukommelse. Derfor har våre forkunnskaper så stor betydning for lesing og læring (jf. kap. 2.1.3).

Når jeg bruker litteraturvitenskapelig klassisk hermeneutikk som tankestruktur, skal det sies at det et relativt nytt og moderne syn på lesing, og som ofte blir brukt innenfor konstruktivismen for å belyse hvordan lesing og læring har en sterk kulturell forankring. Våre forkunnskaper er påvirket av, og forankret i, det sosiale og kulturelle rommet vi tilhører. Når vi da leser om noe fagspesifikt, knyttes dette fagstoffet til våre allerede eksisterende kunnskaper. Slik blir vår tolkning av en tekst, påvirket av våre sosiale og kulturelle preferanser. Da snakker vi gjerne om leserens *forventningshorisont*, som betyr den sosiale og kulturelle rammen som leseren går inn i teksten med, og som påvirker hvordan leseren forstår og tolker teksten. Samtidig bærer teksten med seg en egen ramme, som avhenger av hvilken tid og kultur den er produsert i. Lesing blir derfor å delta i, og å være i dialog med, tekstens univers og kultur. Vår forventningshorisont blir sådan utfordret av tekstens *forståelseshorisont*. (Roe, 2014:30-31) Denne evige fortolkningsprosessen mellom tekst og leser, kalles gjerne for *den hermeneutiske sirkel*.

Det er verdt å legge merke til at lesing da får en kulturell- og sosialbetinget forankring, fordi våre erfaringer og forkunnskaper påvirker vår forståelse av teksten. Et eksempel på hvordan dette påvirker leseforståelsen er hvis en med kristen bakgrunn leser om et tradisjonelt, hinduistisk bryllup, sammenlignet med hvis en med hinduistisk bakgrunn leser samme tekst. De to leserne har ulike sosiokulturelle forutsetninger, og sannsynligheten er stor for at de også får ulik forståelse og utbytte av teksten, nettopp fordi hinduisten har flere relevante skjema (erfaringer og emnespesifikke kunnskaper) som han/hun kan koble og relatere teksten til.

3.1.3 Nåtidisme

Vi så i forrige delkapittel hvordan leseren bærer med seg en forventningshorisont i møte med teksten, i form av leserens sosiale og kulturelle rammer. Samtidig bærer også teksten med seg en egen ramme, som avhenger av hvilken tid og kultur den er produsert i. Vår forventningshorisont blir på den måten utfordret av tekstens forståelseshorisont. (Roe, 2014:30-31). Når et av formålene med å lese i samfunnsfaget er at elevene skal bli kjent med andre samfunn, tider, steder og mennesker, betyr dette også at det er en stor avstand mellom innholdet i tekstene og leseren. Det kan gjøre fortolkningsprosessen mer komplisert fordi tekstens forståelseshorisont utfordrer leserens forventningshorisont.

Denne utfordringen blir spesielt synlig i det historiespesifikke domenet. Her skal elevene lese og lære om fortiden, hvor ressurser, tenkemåter og holdninger er annerledes enn det elevene er kjent med. Fortiden er dessuten noe som er borte for alltid, og som elevene kun kan forestille seg. Elevene kan ha få tilknytningspunkter til historiske hendelser, fordi deres omgivelser og liv ikke faller sammen med det som har vært. Dette skaper en kulturell, sosial og ikke minst tidsmessig avstand mellom tekstens innhold og leseren.

Erik Lund har skrevet en rekke lærebøker i historie og samfunnskunnskap. Boken *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (2011) er skrevet for lærerstudenter, og har mottatt mye ros for sin brukervennlighet og veiledning i forhold til hvordan en kan arbeide med historiefaget i skolen. Boken har derfor stått sentralt i arbeidet med denne studien.

Når det gjelder den store avstanden som kan oppstå mellom innholdet i teksten og leseren, kan det få ytterligere konsekvenser for elevenes leseforståelse. Lund beskriver disse

konsekvensene slik:

En alminnelig ”hverdagsforestilling” hos elever er at menneskene i tidligere tider var mentalt underlegne oss fordi de ikke handlet på fornuftigere måter enn de ofte gjorde. Det grunnleggende problem er elevenes manglende evne til å innse at folk i fortiden ofte ikke kunne vite det elevene vet nå og tar for gitt (Lund, 2011:29).

Den største utfordringen er tilsynelatende ikke om elevene har relevante forkunnskaper eller ei, men snarere om at deres hverdag og generelle oppfatninger av samfunnet i dag, ikke samsvarer med den ukjente fortiden som de leser om. Når det er sagt, skal det sies at flere av elevene i en klasse ha både relevante bredde- og dybdekunnskaper innenfor historie, og derfor være bedre rustet til å forstå og lære. Alle elevene er ulike, og noen er naturligvis mer interessert i historie enn andre. I historiefaget finnes likevel en avstand mellom tekstens innhold og leseren, og denne avstanden kan gjøre det vanskeligere for elevene å forstå og lære. Dette er også på mange måter kjernen i den klassiske utfordringen, *nåtidsisme*, fordi det fører til at elevene kan misforstå hva teksten formidler.¹³

Selv om nåtidsisme er en feiltolkning, er det likevel en naturlig og intuitiv tolkning. (Lund, 2011:29). Det gjelder derfor ikke bare elevene, men folk generelt: det er naturlig å tolke fortiden ut fra nåtidens verdier og oppfatninger (Lund, 2011:216). Det motsatte, å tenke historisk, er en unaturlig måte å tenke på, og må derfor læres (Lund, 2011:30). Historisk tenking er å umiddelbart se et dokument ut i fra samtidens kontekst. Den utfordringen jeg skisserer her, gjør det enda viktigere at elevenes forkunnskaper forbedres, for å motvirke feilaktige holdninger, samt trekkes frem og aktiveres. Dersom avstanden mellom eleven og teksten blir mindre, kan leseforståelsen bli større.

3.2 Tiltak

I dette delkapittelet drøfter jeg først noen mulige løsninger på, og tiltak til, hvordan en kan utvikle og aktivere elevenes forkunnskaper. Deretter drøfter jeg først om historisk tenking i det hele tatt er mulig, før jeg presenterer og diskuterer mulige tiltak i forbindelse med hvordan en kan motvirke nåtidsisme, og fremme historisk tenking. Her presenterer jeg bruk av spillefilm og simulering som undervisningsmetoder.

¹³ Opprinnelig: *presentism* brukt for første gang av Sam Wineburg.

3.2.1 Å utvikle elevenes forkunnskaper

Spørsmålet som jeg stiller her, er hvordan samfunnsfaglærere kan øke elevenes bredde- og dybdekunnskaper, og da er løsningen like enkel som den er kompleks. Elevenes forkunnskaper må systematisk forbedres gjennom relevant og målrettet undervisning, helst i forkant av tekstbaserte læringssituasjoner. Det finnes ingen modell for hvordan dette kan gjøres mest mulig effektivt, men professor i pedagogisk psykologi Ivar Bråten har noen forslag: Elevene burde få møte mange ulike tekster med tilpasset vanskelighetsgrad, og om ulike saksforhold og tilnærminger. Det kan bidra til å utvikle elevenes kunnskaper om det aktuelle feltet. Medier som pedagogisk programvare, filmer og tv kan også være formålstjenlige, gjerne i kombinasjon med diskusjoner, samtaler og undervisning. Så langt det lar seg gjøre, foreslår også Bråten kulturelle tilbud som bibliotek, museum, forestillinger, utstillinger og lignende. (Bråten, 2007:62-63). Her er det mer eller mindre opp til hver enkelt samfunnsfaglærer å bruke sin kunnskap og sunn fornuft. Alt tatt i betraktning er gode forkunnskaper viktig for elevenes læring, og derfor bør læreren ta ekstra forbehold om det.

3.2.2 Å aktivere elevenes forkunnskaper

Det er imidlertid ikke nok med forkunnskaper, så lenge disse ikke aktiveres under lesing (Bråten, 2007:63). Pedagogene Michael Pressley og Cahty Collins Block sammenligner forkunnskaper med et tveegget sverd. Aktivering av relevante forkunnskaper gjør det mulig for leseren å få en grunnleggende forståelse for teksten, samt kunne trekke slutninger, som strekker seg langt utenfor tekstens gitte mening. Aktivering av irrelevante forkunnskaper i møte med tekst kan derimot føre til ignorering av tekstens innhold. Forkunnskaper kan på den måten både hemme og fremme grunnleggende forståelse og læring (Pressley & Block Collins, 2002:388). Poenget er at læreren bør sørge for at elevene aktiverer *relevante* forkunnskaper.

I boken *Les mindre – forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster 1.-7. trinn*, har Lisbeth M. Brevik og Ann Elisabeth Gunnulfsen samlet ulike forslag til strategier som elevene kan bruke i møte med fagtekster. Selv om boken hovedsakelig retter seg mot 1-7.trinn, kan likevel mange av strategiene også fungere for ungdomsskoleelever.

For å aktivere elevenes forkunnskaper foreslår Brevik og Gunnulfsen et såkalt *VØL-skjema*. Det er et skjema som består av tre kolonner, hvor elevene skal skrive ned hva de allerede vet

om temaet (V), hva de ønsker å vite (Ø), og hva de har lært etter å ha lest (L). (Brevik & Gullufsen, 2011:78). Et VØL-skjema er en typisk aktivitet i førlesefasen, og kan se slik ut:

Vet:	Ønsker å lære:	Lært:

Figur 1: VØL-skjema.

Å bruke VØL-skjema som metode for å aktivere elevenes forkunnskaper kan bidra til å skape nysgjerrighet til fagstoffet. Det er hovedsakelig en førlesingsaktivitet, men fordi elevene fyller inn siste kolonne etter at de har lest, blir det også en etterlesingsaktivitet. (Brevik & Gullufsen, 2011:79). VØL-skjemaet tvinger elevene til å gjøre seg opp tanker om teksten, både før og etter at de har lest den, samtidig som *elevenes* læring og forståelse står i fokus. I det ligger det implisitt en erkjennelse om at elevene har ulike forkunnskaper og mål, og at elevene ikke nødvendigvis lærer det samme i møte med fagspesifikke tekster. Det er imidlertid viktig at det elevene fører opp på vet (V), er av relevans.

3.2.3 Å tenke historisk

Fortiden er sentral i det historiespesifikke domenet. Å motvirke nåtidsisme, og å fremme historisk tenking, kan være en stor utfordring for lærere som underviser i samfunnsfag. Som vi har sett tidligere, er nåtidsisme en psykologisk intuitiv tenkemåte, mens historisk tenking strider imot en naturlig tankegang. Å tenke historisk vil si å kunne lese et fortidig dokument ut i fra samtidens kontekst, men det strider i mot vår intuisjon, og må derfor læres. (Lund, 2011:216).

Dagens historieforbruk har økt betraktelig den siste tiden, og er trolig større en den noen gang har vært. Elevene møter ikke bare fortiden på skolen, men også i hverdagen, gjennom film, TV og andre digitale medier. Både TV-serier og filmer er ofte inspirert av, eller forsøker å gjenfortelle, ulike historiske hendelser og personer.¹⁴ Den historiske kontaktflaten er i dag bredere og dypere en den noen gang har vært, og denne historien som elevene møter utenfor

¹⁴ *Vikings, Rome, The Tudors, Band of Brothers, Max Manus, Lincoln, 300, og Thirteen days*, er eksempler på tv-serier- og filmtitler som er inspirert av, eller forsøker å gjenfortelle historiske hendelser eller personer. Alle de nevnte titlene er lansert på 2000-tallet.

skolen, former en viss historiebevissthet. Det burde ifølge Lund utnyttes som en ressurs i historiefaget i skolen. (Lund, 2011:20). Historien som elevene møter utenfor skolen, kan trolig også forme visse misforståelser og feiltolkninger. Det er like viktig at historieundervisningen tar tak i disse feilaktige forestillingene.

Selv om elevene kan ha få tilknytningspunkter til fortiden, har likevel elevene og de historiske personene noe essensielt til felles – alle er mennesker. Hoem og Staurset skriver derfor at bruk av *empati* kan gjøre elevene i stand til å sette seg inn i historiske personer. (Hoem & Staurseth, 2014:158). Empati defineres som ”en intellektuell disiplin hvor eleven lærer å sette seg i en annen persons stilling og vurdere situasjonen ut i fra personens fysiske valgmuligheter, verdimålestokk og tenkemåte” (Skram sitert i Hoem & Staurseth, 2014:158). For å kunne tenke over fortiden på fortidens premisser, er evne til empati viktig. Elever med lav empati vil bedømme andres adferd med utgangspunkt i sin egen situasjon. Elever med høy empati vil kunne sette seg inn i en historisk person, og vurdere situasjonen ut i fra personens fysiske valgmuligheter, verdier og tenkemåte. Om dette kan vi også bruke begrepet *perspektivtaking*, fordi det handler om å identifisere seg med andre ut i fra deres kontekst. Det spiller en avgjørende rolle for historisk tenking, skriver Hoem og Staurseth (Hoem & Staurseth, 2014:158).

I boken *Å lese fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk* (2006) spør Jan Bjarne Bøe om det i det hele tatt er mulig å identifisere seg med fortiden. Avstanden fra *nå* til *da* blir for stor, slik at vi ikke kan ta inn over oss alt av samtidsoppfatninger og atferdsmønstre som var før. Vi sitter kun igjen med materielle spor fra fortiden, det i form av bruddstykker fra andres livsverdener – fra liv som ble levd under andre forhold, og som for lengst er avsluttet. Bøe stiller i den anledning følgende spørsmål:

Hvordan kan vi virkelig tro at vi *skjønner* mennesker som levde i en tid som manglet den materielle standard, de samhandlings- og kommunikasjonsmønstre som eksisterer i dagens Norge? Kanskje vil det være lettere for dagens etniske nordmenn å leve seg inn i livet til munk i Tibet enn det er å forstå de mennesker som levde i Norge for tusen år siden (Bøe, 2006:63. Forfatters kursivering).

Vår kunnskap om fortiden vil alltid være mangelfull (Bøe, 2006:63). Samme usikkerhet vil også elevene møte i arbeidet med faget. Kan vi som samfunnsfaglærere forvente at elevene i ungdomsskolen kan forstå fortiden? Spillefilm og simulering er to metoder som ifølge Lund kan bidra til å fremme historisk tenking.

3.2.3.1 Spillefilm

Historiedidaktisk forskning av Sam Wineburg har vist at *spillefilm* kan ha en avgjørende innflytelse på hva elevene mener om historiske hendelser, og er trolig en hovedaktør når målet er å øke historiebevissthet. Lund skriver at et flertall av historiske spillefilmer ofte har tilfredsstillende rekonstruksjoner av historiske miljø, og at scener og sekvenser ofte fremstiller fortiden på en troverdig måte. Å bruke spillefilm kan gi elevene tette og nære opplevelser til den historiske hendelsen, og utvide elevenes faglige innsikt og empati. (Lund, 2011:171). Det kan igjen føre til at erfaringene og kunnskapene som elevene høster fra slike spillefilmer, kan fungere som referansepunkt som de kan knytte ny informasjon fra faglige tekster til. I kapittel 5.2.2 under *spillefilm*, kommer jeg tilbake til hvordan og hvorfor en av mine informanter bruker spillefilm i sin samfunnsfagundervisning, og hvordan det kan øke elevenes forståelse under lesing.

3.2.3.2 Simulering

Når jeg i denne sammenheng snakker om bruk av *simulering*, er det en måte å arbeide med historiske hendelser på. Da involveres elevene (aktørene) i en historisk prosess som går fremover i tid, og som de gjerne ikke kjenner resultatet av (Lund, 2011:123). Lund bygger simulering på følgende tre prinsipper: ”Den definerer en avgrenset situasjon eller virkelighet som handlingene foregår innenfor, aktørene har visse handlingsmuligheter og må gjøre valg innenfor denne rammen for å løse problemer” (Lund, 2011:123). Å bruke simuleringer i det historiespesifikke domenet bidrar til å belyse fortiden på de historiske aktørene sine premisser. Historien er skapt av menneskene, og deres fysiske valgmuligheter, verdimålestokk og tenkemåte, og nettopp det understrekes i en simulering.

Likevel hevder Lund at simulering er en lite brukt metode i historieundervisning. Det er tidkrevende, samt vanskelig å planlegge i forhold til faglig relevans. Lund oppfordrer samfunnsfaglærere til å bruke simulering i sin historieundervisning, fordi fordelene er så mange. Simulering åpner opp for en dypere diskusjon, vurdering og analyse av en spesifikk historisk hendelse eller situasjon. Siden alle elevene sitter igjen med egne personlige erfaringer i løpet av simuleringen, er det også lettere å involvere elevene i fagstoffet og læringen. (Lund, 2011:125). Jeg viser hvordan en av mine informanter bruker simulering i sin undervisning, og hvilke fordeler en slik metode har i forbindelse med tekstbasert læring i

kapittel 5.2.2 under *simulering*.

3.3 Begrepsforståelse

Ord og språk er sentrale redskap for tanken. I de aller flere teoretiske fag, blir utvikling av et godt ordforråd nært forbundet med den faglige utviklingen, nettopp fordi faglige, kompliserte tankebygninger skjer gjennom ord (Uppstad og Walgermo, 2014:55-56). Ord og kunnskap er dermed to sider av samme sak, skriver Anne Golden, og ved å øke det ene, økes også det andre (Golden, 2003:161). Å arbeide med ord blir dermed å arbeide med faget. Det er dokumentert at lesere med et stort ordforråd også forstår mer når de leser.¹⁵ Det er også logisk: Ord som vi ikke forstår, svekker leseforståelsen. I tillegg er det ofte de ukjente ordene og uttrykkene som er mest meningsbærende i fagtekster, og derfor avgjørende for en grunnleggende forståelse. Elevene vil i samfunnsfagets læremidler møte et fagspråk, og på samme måte som vanskelighetsgraden øker gjennom skoleløpet, øker også de fagspråklige utfordringene. Parallelt med faglig læring bør det derfor også foregå en språklig læring (Maagerø, 2010:185).

Begrepsforståelse kunne jeg behandlet under forrige kapittel, fordi det på mange måter er en form for forkunnskap. Ettersom begrepsforståelse stikker så dypt, behandler jeg det i et eget kapittel. Jeg skal først presenterer noen ulike ordnivå, ved å bruke artikkelen ”Teksters tilgjengelighet: Fagspråk” (2011) av Eva Maagerø. Deretter drøfter jeg samfunnsfagets terminologi, og fagets språklige utfordringer.

3.3.1 Ordnivå

3.3.1.1 Terminologi

Begrepet *terminologi* forbinder vi med de samlede ordene og begrepene som er sentrale innenfor et visst fagfelt. Alle fag har en egen terminologi, eller et såkalt *fagspråk*, som formidler fagets substans. Gjennom bruk av terminologien, formidles det faglige på en nyansert og detaljert måte. Noen fag har en større terminologi enn andre. Real FAG har en finmasket terminologi, men her blir fagtermene som regel definert eksplisitt i teksten. Det er mulig fordi fagtermene har som regel en konsekvent betydning: de betyr det samme i alle

¹⁵ Jf. Cunningham & Stanovich, 1997; Davis, 1944,1968; Singer, 1965; Spearitt, 1972; Thurstone, 1946 (Pressley et al. 2006: 220)

kontekster. Dette står i motsetning til humanistiske- og samfunnsfaglige fag, hvor begrepene som regel ikke defineres eksplisitt i teksten. (Maagerø, 2011:188).

I forhold til historiefagets terminologi innebærer det en forståelse både for det som kalles for *nøkkelbegreper* og *innholdsbegreper*. Nøkkelbegreper er begreper som *tid, årsak, endring, kilde, historisk beretning, utvikling* og *empati*, mens innholdsbegreper er begreper som *rasjonering* og *okkupasjon*. Det er disse to kategoriene med begreper som legger grunnlaget for å lære og forstå innenfor det historiespesifikke domenet. (Hoem & Staurseth, 2014:161).

3.3.1.2 Taksonomier

For å skaffe orden i den faglige verdenen ordner vi begreper og uttrykk i *taksonomier*. Taksonomier vil si å klassifisere eller ordne fagtermer. Dette er relevant i alle fag, men er særlig typisk i naturvitenskapelige fag. (Maagerø, 2011:190). For eksempel ved at en klassifiserer organismer i ulike kategorier.

3.3.1.3 Sammensatte ord

Fagtermer er ofte sammensatte. De fleste sammensatte ord er transparente. Det vil si at leseren kjenner igjen de ulike ordene som sammensetningen består av. Likevel kan noen sammensatte ord være vanskelige å forstå. En årsak for dette kan være hvis leseren ikke gjenkjenner ordene som sammensetningen består av. En annen årsak kan være fordi det kan være vanskelig å få overblikk over ordet. (Maagerø, 2011:191).

3.3.1.4 De ikke-faglige abstrakte ordene

Selv om fagtekster består av en fagspesifikk terminologi, finnes også ord og uttrykk som ikke inngår i fagets terminologi, men som likevel tilhører en faglig verden. Dette kan være uttrykk som sammenligner to fenomener: *forbindelse med, relatert til, i samsvar med* osv. Ikke-faglige abstrakte ord kan også komme til uttrykk i form av verb: *relatere, resultere, klassifisere*, m.m. Maagerø peker også på følgende adjektiv: *systematisk, karakteristisk, typisk*. Ingen av eksemplene ovenfor er fagtermer som tilhører et spesifikt fag, men såkalte *ikke-fagspesifikke abstrakte ord* eller *generelle akademiske ord*. (Maagerø 2011: 192). Selv om slike ord ikke uttrykker mening som et knyttet til et spesifikt tema, har de likevel en ordnende funksjon.

Anne Golden har vært opptatt av elevers møte med lærebokens ordforråd, og hvordan det påvirker deres forståelse.¹⁶ Hun mener at det er en mulighet for at elever med lav begrepsforståelse også mangler forståelse for ord som tilhører det generelle akademiske ordforrådet. Maagerø skriver at vi tar for gitt at elevene mestrer dette skrivespråket, og siden de aldri forklares eksplisitt i teksten, bør skolearbeidet ta høyde for fagtekstenes bruk av ikke-faglige abstrakte ord også. (Maagerø 2011: 192-193).

3.3.2 Samfunnsfagets terminologi

Det å lære et fag, handler like mye om å lære seg terminologien som knyttes til det spesifikke faget. Vi vet at ordforråd er en av de faktorene som har mest å si for elevenes leseforståelse, og bør derfor det være sentralt i all undervisning (Bråten, 2007:53-54). Når det gjelder samfunnsfaget, hersker det liten tvil om at faget stiller store krav til elevenes begrepsforståelse. Med tanke på at faget består av tre vitenskapelige felt, er det vanskelig å gjengi en samlet terminologi. De tre faglige rammene har ulikt vokabular. Derfor er det som følger et forsøk på å kort oppsummere kjennetegn ved terminologien, og noen språklige utfordringene innenfor hver av de tre disiplinene.

3.3.2.1 Samfunnskunnskap

Terminologien i samfunnsfag, er ikke like spesifikk og omfattende som i realfagene, og mye av det fagspråket som elevene møter i faget, møter de også utenfor skolen, som i aviser, radio, film og tv. Samfunnsfaget har heller ikke samme tradisjon som realfag, hvor begrepene gjerne defineres eksplisitt i teksten. Fagtermenes betydning i samfunnsfag kan i større grad variere fra kontekst til kontekst. (Maagerø, 2011:188).

Mange av begrepene i samfunnskunnskap kan også være veldig vide. Begrepene *samfunn*, *politikk* og *demokrati* er eksempel på ord som kan ha svært mange betydninger og tolkningsmuligheter. Også i forståelsen av politikk (nasjonal og internasjonal), finnes det et utall politiske begrep, med høy grad av normativ meningsdivergens (Overrein & Smidt, 2010:231). Altså: flere samfunnsfaglige begreper kan ha mange tolkningsmuligheter. Ikke

¹⁶ Selv om Anne Golden hovedsakelig er opptatt av ordforråd i forbindelse med norsk som andrespråk, er hennes arbeid like viktig for elever med norsk som morsmål.

bare fører det til utfordringer for elevenes forståelse og læring, det legger også utfordringer på hvordan læreren skal forklare disse begrepene for elevene.

Problemet er imidlertid ikke bare hvordan en skal definere slike store og flertydige begrep, men også i hvilket perspektiv. La oss bruke begrepet *politikk* som eksempel. Her kan en både si at ”politikk er å styre samfunnet slik at alle får det bedre”, eller at ”politikk er å bruke makt for å få det slik en vil” (Koritzinsky, 2014:163). Et dilemma er om en skal definere begrepet positivt, negativt eller nøytralt: Skal en beskrive begrepet i et harmoni- eller i et konfliktperspektiv? (Koritzinsky, 2014:84).

3.3.2.2 Geografi

Geografi er også et fagfelt med et stort fagspråk, men i kontrast til samfunnskunnskap og historie, er disse begrepene gjerne mer tekniske, og har i større grad et tilstrekkelig entydig innhold (Mikkelsen, 2010:33). En utfordring finnes likevel i ord hvor elevene har en annen oppfatning enn det som defineres i teorien. Begrepet *osonhull* er et eksempel på dette, fordi det antyder at det er fysiske hull i osonlaget, men det betyr bare en kraftig fortykning av osonlaget. Et annet eksempel er det geografiske begrepet *kulturlandskap*, som er et relativt abstrakt begrep, og som kan gi flere mulige assosiasjoner utenfor dets virkelige betydning. (Mikkelsen, 2010:33). Sagt mer enkelt består terminologien innenfor det geografispesifikke domenet av begreper som det er vanskelig å se innholdet av. Mikkelsen trekker frem følgende eksempler: *atmosfære, luft, oppvarming, temperatur, årstider, skyer, lufttrykk, vind, passat, monsun og luftforurensing*. (Mikkelsen, 2010:33).

3.3.2.3 Historie

Som tidligere nevnt, innebærer begrepsforståelse i det historiefaget en forståelse både for det som kalles *nøkkelbegreper* og *innholdsbegreper*. Nøkkelbegreper er begreper som *tid, årsak, endring, kilde, historisk beretning, utvikling* og *empati*, mens innholdsbegreper er for eksempel *rasjonering* og *okkupasjon*. Disse kategoriene legger grunnlaget for å lære og forstå i faget. (Hoem & Staurseth, 2014:161).

Tekster om historiske hendelser er ofte rike på språklige bilder, og for å nevne noen er *stormen på Bastillen, krystallnatten, de lange knivers natt, 400-årsnatten* og *den kalde krigen* eksempler på slike språklige bilder. Bruken av slike språklige bilder er ment for å legge

føringer for hvordan en skal forstå bestemte historiske hendelser. Lesing i historie handler derfor ofte om å avsløre og avdekke slike språklige bilder – hva de betyr, og hva de forsøker å formidle.

Siden faget i tillegg forsøker å formidle historier om fortiden som er borte for alltid, og som elevene kun kan forestille seg, kan disse begrepene også ha et innhold som elevene har få forbindelser til. Lund skriver følgende: ”De ordene som kjennes igjen, har ofte et annet faglig innhold i den historiske konteksten det opptrer i, som for eksempel konge for 200 år siden og konge i dag” (Lund, 2011:67). Konge er tilsynelatende et kjent begrep, men det betyr gjerne ikke det elevene tror det betyr. Begreper kan med andre ord ha ulik betydning i den historiske konteksten sammenlignet med samtiden. Det historiespesifikke domenet opererer også ofte med begreper som kan være svært abstrakte. Flere historiske begreper kan både ha et abstrakt og et konkret innhold. Begrepet *kirke* er et eksempel på det, fordi det både kan bety institusjon og bygning. (Lund, 2011:67). Jeg kommer tilbake til hvordan to samfunnsfaglærere opplever terminologien i faget, og hvordan de går frem for å øke elevenes begrepsforståelse (jf. kap. 5.1.3 og 5.2.3).

3.4 Tiltak

I dette delkapittelet presenterer jeg fire tiltak til hvordan samfunnsfaglærere kan fremme elevenes begrepsforståelse. Da tar jeg utgangspunkt i artikkelen ”Vocabulary” (2006) av Michael Pressley, Laurel Disney og Kendra Andersson. Forfatterne diskuterer i artikkelen hvordan lærere kan tilrettelegge for at elever skal tilegne seg ord og uttrykk på best mulig måte, og kommer i den anledning med syv konkrete forslag. Noen av metodene retter seg mer mot mindre barn, og er derfor ikke relevant for denne studien. Tre av disse syv metodene anser jeg imidlertid for å være verdifulle for ungdomsskoleelever. Disse er *å gi forklaringer*, *kontekstuelle ledetråder* og *repetisjon* (Pressley, Disney & Anderson, 2006:225-231).¹⁷ Jeg skal i det som følger presentere og drøfte disse tre metodene i lys av den samfunnsfaglige terminologien.

¹⁷ Min oversettelse. Opprinnelig: *Providing Definitions, Teaching Students to Make Intentional Contextual Analyses of Unfamiliar Words Encountered in Text, Repeating To-Be-Learned Words and Their Meanings* (Pressley et al., 2006:225-231)

3.4.1 Å gi forklaringer

Pressley et al. viser i artikkelen til en studie utført i 1982, hvor elever skulle lære meningen av noen ord, ved å først bli presentert for ordet, og deretter bli testet for deres forståelse av det gitte ordet. Ordene ble imidlertid presentert på ulike måter. Den ene måten, var at ordet ble lært gjennom kontekst. Ordet oppstod da i en tekst bestående av to setninger, hvor ordet stod i en avgjørende posisjon for å forstå hva som ble formidlet. Den andre måten, var å gi mening til ordet. Det ble gjort ved at eleven leste en setning bestående av det spesifikke ordet, og fikk en forklaring av ordet. De ble deretter presentert for en annen setning hvor det samme ordet ble brukt. Den tredje måten, var at forskeren la frem et synonym for det gitte ordet, og at eleven repeterte synonymet to ganger. I tillegg til dette var det også en forskningsgruppe som ble presentert for et gitt ord, men som ikke fikk forklaring av ordet. (Pressley et al., 2006:225-227).

Studien viste at å definere og forklare ord for elevene hadde stor påvirkning på deres evne til å tilegne seg begrepene. Særlig *å gi mening til ordet* og *å praktisere ordlære* fremstod som de mest effektive. Siden denne studien i 1982, har det blitt gjennomført flere andre studier hvor en sammenligner effekten av å lese ukjente ord i sammenheng med eller uten forklaring, og som har vist samme resultat. (Pressley et al., 2006:225-227).

Dette viser at elevene trenger forklaringer på ord, både de faglige og ikke-faglige uttrykkene. Elevene kan også få pugge synonymer av ord, og på den måten få en mer grunnleggende forståelse for ordet. Det er viktig å arbeide systematisk og eksplisitt med begreper, hva de betyr og hvordan de skal brukes. Nedenfor foreslår jeg en *ord-tabell* som jeg tror kan bidra til en slik bevissthet.

Begrep	Egen forklaring	Synonym	Brukt i en setning	Eksempel
<i>Revolusjon</i>	<i>En rask og omfattende endring, ofte voldelig</i>	<i>Omvelting</i>	<i>Den franske revolusjonen førte til ny grunnlov i Frankrike</i>	<i>Den industrielle revolusjon</i>

<i>Grunnlov</i>	<i>Grunnleggende regel</i>	<i>Konstitusjon</i>	<i>Norge fikk sin grunnlov 17.mai 1814</i>	<i>Den norske grunnloven</i>
<i>Krystallnatten</i>	<i>Tusenvis av glasskår ble liggende igjen etter store voldshandlinger mot jøder, natten mellom 9. og 10. november 1938</i>	<i>Novemberpogromen</i>	<i>Omtrent 100 jøder ble drept krystallnatten.</i>	<i>Markerer en overgang fra diskriminering av jøder til systematisk forfølgelse</i>

Figur 2: ord-tabell

Elevene skal selv fylle ut tabellen, men jeg her laget noen eksempler. En kan se hvordan elevene må lage en egen forklaring, snarere enn å bare få en definisjon av læreren. På den måten må elevene selv konstruere kunnskapen, og dette gjør at de må koble det til sine allerede eksisterende forkunnskaper. Elevene kan forklare ordet ut i fra sin personlige forståelse. I en slik øvelse får elevene også avsløre og avdekke ukjente ord, hva de betyr og hvordan de brukes.

3.4.2 Kontekstuelle ledetråder

Den andre måten en kan øke begrepsforståelse på, er å lære elevene å bruke kontekstuelle ledetråder. Da ser en på hvilken kontekst ordet står i. Det er særlig to måter en kan gå frem på. Den første er å se hvilken informasjon som omgir det ukjente ordet, for så å se om den informasjonen gir leseren nødvendig informasjon for å finne ordets betydning. Den andre måten er å bruke informasjon som finnes i selve ordet. Dette kan en gjøre ved å dele ordet inn i prefiks og suffiks, for så å tyde betydningen av det. (Pressley et al., 2006:227-228). Bråten (2007:57) bruker ordet *uansvarlig* som eksempel. Det kan deles inn i *u*, *ansvar* og *lig* som dermed kan fungere som ledetråder til hva ordet betyr.

3.4.3 Repetisjon

En tredje måte som Pressley et al. fremhever er repetisjon. Poenget her er å eksponere elevene for de ukjente ordene gjentatte ganger, spredt over lange tidsperioder. Dette vil ifølge Pressley et al. (2006:229-230) bidra til å øke elevenes begrepsforståelse og ordforråd.

3.4.4 OSV-metoden

Dersom det dukker opp ukjente ord uventet i undervisningen, som læreren føler behov for å forklare, kan OSV-metoden brukes for å lykkes bedre med ordforklaringen. O står for *overføre*. Det betyr at læreren skal forsøke å overføre betydningen via synonymer, peking, mimeforklaringer, anekdoter og lignende. S står for *sjekk*. Det handler om at læreren bør sjekke om betydningen er forstått, og det kan for eksempel gjøres gjennom spørsmål. Til slutt står V for *videreføring*, og det betyr at læreren skal stimulerer eleven til å koble ordet til andre kontekster eller personlige erfaringer. (Golden, 2003:156).

3.5 Metakognisjon

Å ha en form for bevissthet i forhold til egen kognisjon kaller vi gjerne for *metakognisjon*. I denne sammenhengen, hvor jeg er opptatt av lesing og leseforståelse, handler metakognisjon om evnen til å fortløpende vurdere egen forståelse i tekstbaserte læringssituasjoner. En slik metakognitiv bevissthet fungerer som en kvalitetskontroll når en leser, slik at en kan være forberedt når det er noe en ikke forstår. Et godt beredskap innebærer å ha ulike strategier som en kan benytte for å øke forståelsen. En slik metabevissthet stiller imidlertid høye krav til den som utøver lesingen. (Roe, 2014:45). Undervisning med fokus på å utvikle elevenes metakognitive evner, inngår i et konstruktivistisk lærings- og kunnskapssyn. Det inviterer elevene til å involvere seg, og aktivt delta i egen læring. Jeg presenterer noen tiltak for hvordan dette kan gjøres i neste kapittel (jf. kap. 3.6).

Sagt med andre ord, er metakognisjon evnen til å kontrollere og styre leseprosessen. Det innebærer også å ha kunnskap om ulike lesestrategier, og når og hvordan disse skal brukes. Merete Brudholm deler metakognisjon inn i tre ulike bevissthetsnivå. *Deklarativ* viten er bevissthet om *hva* en må gjøre for å forbedre egen forståelse. *Prosedural* viten er bevissheten om *hvordan* man skal utføre det. *Betinget (kondisjonel)* viten er bevissthet om *hvorfor* og *når* man skal anvende den bestemte strategien. (Brudholm 2011: 59).

Mye av det vi vet om leseforståelse springer ut fra studier av hva som kjennetegner gode lesere, og evne til metakognisjon setter et markant skille mellom gode og svake lesere. Svake lesere har en tendens til å lese videre uten å registrere at forståelsen er svak. Lesere med høy metakognisjon er derimot mer oppmerksom på hva som skjer under lesing, og har i større grad kontroll over egen tankeprosess. Dette betyr naturligvis ikke at de aldri leser med lav leseforståelse, men det betyr at de legger merke til når leseforståelsen er lav, og kan på den måten intensivere sin innsats og iverksette lesestrategier for å øke den. (Roe 2014: 46).

3.6 Tiltak

Vi kan ikke forvente at elevene automatisk har metakognitive evner, og derfor må elevene få lesetimer hvor de kan øve seg på å overvåke egen lesing og forståelse. I dette kapitlet presenterer jeg to tiltak som kan øke elevenes metakognitive evner.

3.6.1 Stille spørsmål

Å stille seg selv spørsmål underveis i leseprosessen, mener Astrid Roe er en effektiv måte å overvåke lesingen på, og på den måten være metakognitiv. Ifølge Roe stiller gode lesere stadig spørsmål til seg selv mens de leser, og går inn i en indre dialog med teksten. Dette fører til at eventuelle misoppfatninger kan justeres, og logiske slutninger kan trekkes. (Roe, 2014:96). En måte å få kontroll over egen forståelse og læring på, er å stille seg selv spørsmål som ”gir dette mening?”. Om da svaret umiddelbart er nei, må leseren iverksette hensiktsmessige tiltak for å forbedre sin egen forståelse. (Roe, 2014:95).

3.6.2 Overvåke lesingen

En øvelse som jeg også har hentet hos Astrid Roe, er å la elevene lese samtidig som de setter små tegn som symbol for egen forståelse (Roe, 2014:96). La elevene først lage en liste med stikkord over hva de allerede kan om det aktuelle emnet, da aktiveres også elevenes forkunnskaper. Deretter la elevene lese teksten, og samtidig gjøre følgende:

Hvis en opplysning eller beskrivelse:

- bekrefter det du trodde (”dette visste jeg”) Sett en hake: $\sqrt{\quad}$
- er motsatt av det du trodde (”jeg trodde noe annet”) Sett et minustegn: -
- er helt nytt for deg (”det visste jeg ikke”) Sett et plusstegn: +

- gjør deg usikker ("jeg forstår ikke dette") Sett et spørsmålstegn: ?
(Roe, 2014:96).

Når elevene følger slike instruksjoner, tvinger det dem til å overvåke egen forståelse kontinuerlig gjennom leseprosessen. Elevene kan også gå tilbake i teksten der de satte spørsmålstegn, og forsøke å finne ut *hva* som forstyrret dem i å forstå opplysningen, og selv finne ut hvordan de kan få en bedre forståelse for den informasjonen. Det forutsetter at elevene har tilgang på ulike strategier som de kan bruke. Øvelsen kan også få elevene til å forstå at forståelse ikke nødvendigvis er en selvfølge av å lese.

3.6.3 TT-strategier

Som metakognitiv trening i samfunnsfag trekker Lund frem såkalte TT-strategier, og viser i boken *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* flere modeller og eksempler på slike strategier (jf. Lund, 2011:70-82). Selv om de har ulik struktur og arbeidsmåte, har TT-strategier som undervisningsmodell mange fellestrekk. For det første går TT-strategier under følgende prinsipp: *lite å lese, mye å tenke*. Kildematerialet har lite volum, men det åpner likevel opp for mange spørsmål. Kildematerialet som elevene arbeider med, gir dessuten sjelden et korrekt svar, men ofte kvalitativt ulike svar. Dette kan imidlertid være utfordrende med tanke på *riktig-svar-syndromet*.¹⁸ Det krever derfor en omstilling, hvor elevene må godta at oppgaven ikke er å finne fram til et riktig svar, men at det finnes flere mulige svar, og at det viktigste er å kunne begrunne svaret sitt. Å bruke TT-strategier legger også et godt grunnlag for diagnostisk og formativ vurdering. (Lund, 2011:69-70). Diagnostisk vurdering vil si å identifisere og fremheve feiltolkninger som elevene har utviklet, og slik vi har sett kan dette særlig forekomme i det historiespesifikke domenet hvor elevene kan forstå fortiden ut i fra nåtiden. Formativ vurdering er en type vurdering som primært foregår underveis i læringsprosessen. Det gjør det mulig for læreren å gi tilbakemeldinger underveis, før sluttkarakteren blir gitt. Dette kan gjøre det enklere for eleven å lykkes med arbeidet. (Itslearning AS, 2010). TT-strategier oppmuntrer også elevene til å bruke hva de allerede kan, og slik vi har sett medfører aktivisering av forkunnskaper at elevene kan koble ny og gammel kunnskap sammen. (Lund, 2011:69-70).

¹⁸ Elever er ofte på jakt etter *ett* riktig svar, og kan derfor ha vanskelig for å godta at det finnes flere mulige svar. Vi bruker gjerne uttrykket *riktig-svar-syndromet* om en slik holdning.

3.7 Leseforståelsesstrategier

I litteratur om lesing og læring, går begrepet *leseforståelsesstrategier* under flere ulike navn. Både *læringsstrategier*, *lesestrategier*, *tekstlæringsstrategier* og *forståelsesstrategier* er brukt. Selv om ulike begreper brukes, betyr alle det samme: Strategier som brukes for å fremme forståelse og læring, som regel i tekstbaserte lærings situasjoner. Siden det i denne sammenhengen handler om forståelse og læring i forbindelse med lesing av fagtekster, bruker jeg begrepet leseforståelsesstrategier. Brudholm bruker samme begrep, og definerer det på følgende måte: ”En leseforståelsesstrategi er en bevidst målstyret handling der kan utføres før, under og etter læsningen af en tekst med henblik på forskjellige *elementer i leseforståelsen*” (Brudholm, 2011:77).

I forrige delkapittel så vi hvordan elevene bør ha et metakognitivt forhold til egen læring og forståelse, slik at de kan iverksette strategier for å øke forståelsen hvis den er lav. Et godt beredskap innebærer å ha ulike strategier som de kan benytte for å øke forståelsen. Derfor er det viktig å lære elevene ulike strategier, som de kan bruke og bli fortrolige med. I dette kapitlet skal jeg presentere to *multistrategiprogram*. Det vil si program som inkluderer et flertall av enkeltstrategier, som sammen skal øke leserens forståelse og læring. Før det, vil jeg redegjør for fire kategorier av leseforståelsesstrategier: *organiseringstrategier*, *elaboreringsstrategier*, *overvåkningsstrategier* og *hukommelsesstrategier*.

3.7.1 Organiseringsstrategier

Organiseringsstrategier er strategier hvor hensikten er å organisere, gruppere eller ordne informasjon fra tekst. Strategiene er hensiktsmessig å bruke når en ønsker å skaffe en oversikt over innholdet i en tekst. (Bråten, 2007:68). Å organisere informasjon i et tankekart er en type organiseringsstrategi.

3.7.2 Elaboreringsstrategier

Elaboreringsstrategier er strategier som utfordrer leseren til å bearbeide og utdype teksten sammen med informasjon som leseren har fra før. Strategiene skaper et samspill mellom teksten og leseren (Bråten, 2007:68). VØL-skjema er en strategi som er en type elaboreringsstrategi (jf. kap. 3.2.2).

3.7.3 Overvåkningsstrategier

Overvåkningsstrategier er strategier som forsøker å kontrollere, eller evaluere, leserens forståelse underveis i lesingen. Målet med strategiene er å gjøre leseren bevisst på egen forståelse. Strategien jeg skisserte i delkapittel 3.6.2 (Overvåke lesingen) er en type overvåkningsstrategi.

3.7.4 Hukommelsesstrategier

Hukommelsesstrategier er strategier som brukes når en ønsker å memorere innholdet i en gitt tekst. I motsetning til de øvrige kategoriene griper ikke hukommelsesstrategier like dypt inn i stoffet, men kan hjelpe for å memorere innholdet i teksten.

3.7.5 Resiprok undervisning

Resiprok undervisning er et multistrategiprogram som ble utviklet på midten av 80-tallet av Annmarie Sullivan Palinscar og Rachel Brown (Andreassen, 2007:254). Dette programmet kan brukes for å øke elevenes leseforståelse, og for å utvikle arbeidsmetoder som elevene kan bruke for å overvåke egen leseforståelse. Fremgangsmåtene i programmet bidrar også til å øke elevenes hukommelse til tekstens innhold. Metoden er et produkt av tre faktorer: tekstens lesbarhet, forkunnskaper og strategibruk. (Andreassen, 2007:254-255). Programmet støtter seg til følgende fire leseforståelsesstrategier:

1. Oppsummering

Oppsummering av hele eller deler av teksten gir leseren mulighet til å identifisere og gjenfortelle viktig informasjon fra teksten. Det er derfor en måte å sjekke om innholdet er forstått. (Palinscar, 2003:101). Leseren trenes dessuten i å skille mellom hva som er viktig, og hva som er mindre viktig informasjon i en tekst (Andreassen, 2007:255).

2. Spørsmålsstilling

Spørsmålsstilling forsterker slike oppsummeringer, og lar leseren ta et steg nærmere fullverdig forståelse. Å skape spørsmål krever at leseren identifiserer viktig informasjon som kan genereres til et spørsmål, og deretter omskrive denne informasjonen til spørsmålsform. (Palinscar, 2003:101). Det tester også leserens forståelse, og går på den måten også inn for å

øke elevenes metakognisjon (jf. kap. 3.5).

3. *Oppklaring*

Hvis en har elever som oppfatter lesing som kun avkoding, er *oppklaring* en viktig strategi. En kan legge merke til slike tilfeller hvis elevene ikke reagerer når de leser noe som ikke gir mening. Når vi arbeider med å oppklare hele eller deler av teksten, kan elevenes oppmerksomhet også rettes mot ulike årsaker for hvorfor teksten kan være vanskelig å forstå. Slik kan elevene utvikle en bevisst holdning til hvilke forstyrrelser som kan svekke deres forståelse. Dette legger videre grunnlag for at elevene kan legge merke til vanskelige deler ved en gitt tekst, og dermed kunne stoppe opp og gjøre nødvendig grep for å løse problemet. (Palinscar, 2003:101).

4. *Foregripelse*

Foregripelse lar elevene forsøke å forutsi hva teksten handler om på bakgrunn av tekstens overskrift eller bilder. Da må leseren ta utgangspunkt i sine egne erfaringer, og kunnskaper om det han/hun assosierer med tekstens overskrift eller bilde. Dette er også en bra metode for å aktivere elevenes forkunnskaper, samtidig som den gir lesingen en hensikt: å bekrefte eller avkrefte sin hypotese (Palinscar, 2003:101).

Som vi ser i dette delkapittelet behøver ikke bruken av leseforståelsesstrategier være særlig avansert. Strategiene som jeg belyser her, kan gjøres svært enkelt. For eksempel ved at elevene jobber i par med en tekst. Da kan de først fortelle hverandre hva de tror teksten handler om (foregripelse), deretter oppsummere den for hverandre (oppsummering). Videre kan lærer forklare teksten muntlig (oppklaring), og til slutt be elevene om å lage spørsmål til teksten (spørsmålsstilling).

3.7.6 *Transaksjonell strategiundervisning*

Transaksjonell strategiundervisning (TSU) er en metode som er utviklet etter studier utført i reelle klasseromssituasjoner, basert på hvordan eksplisitt strategiundervisningen ble gjennomført i skolen.¹⁹ Målet med dette programmet er at elevene skal bli selvregulerte

¹⁹ Studier som særlig trekkes frem, er studien ved Benchmark School i Pennsylvania og den offentlige grunnskolen i Montgomery County Maryland. Her ble metoder som intervjuer, kassustudier og analyse av klasseromsdialoger brukt.

brukere av leseforståelsesstrategier. Transaksjonell strategiundervisning har i motsetning til resiprok undervisning ingen formulert strategimodell, men det finnes en rekke felleskomponenter:

- Strategiundervisning må være en del av skolehverdagen gjennom hele skoleåret, og ideelt sett strekker seg over flere år.
- Som regel få konsentrerte og effektive forståelsesstrategier, som forklares og modelleres.
- Lærerne trener elevene til riktig bruk av spesielle strategier etter behov.
- Elever og lærere modellerer bruk av forståelsesstrategier for hverandre ved for eksempel å tenke høyt mens de leser.
- Fokus på strategienes nytteverdi, hvor elevene påminnes at økt forståelse er et produkt av hensiktsmessig bruk av strategier.
- Strategiene er et redskap for dialog om tekst. Bruk av kognitive strategier fører til personlige tolkninger av tekst, og diskusjoner om tekstinnholdet oppstår. (Brown, Pressley, Van Meter & Schuder, 1996:19-21).

TSU har fått betegnelsen *transaksjonell* på grunn av undervisningens tre transaksjonelle egenskaper. For det første er det et transaksjonsforhold mellom lærer og elev, som leser en tekst, og som sammen jobber med å forstå den. Læreren er den som diskuterer, modellerer og trener elevene opp i passende og hensiktsmessige strategier. Videre viser betegnelsen til samspillet mellom leseren og teksten, hvor leseren tolker tekstens innhold ut i fra det han/hun kan fra før, og konstruerer dermed en egen forståelse utenfor tekstens prefabrikkerte mening (jf. kap. 2.1.2). Til sist henviser betegnelsen til gruppedynamikk som fordel for forståelse. Grupper kan sammen skape tolkninger og forståelser, som elevene sannsynligvis ikke ville kommet frem til på egen hånd (Pressley & Wharton-McDonald, 2006:310).

3.8 Motivasjon og engasjement

I forhold til motivasjon og engasjement, er John Guthrie en sentral teoretiker. Han har i en årrekke vært opptatt av motivasjon som faktor for leseopplæringen. I artikkelsamlingen *Engaging adolescent in reading* (2008), har han sammen med kolleger samlet flere eksempler og tiltak på hva som påvirker og fremmer motivasjon for lesing. Boken samler seg rundt fem

motivasjonsområder, som alle må vurderes i samspill med hverandre. Disse er: *mening, kontroll og valg, sosial interaksjon, mestringsforventning og interesse*.²⁰

Det skal sies at disse fem motivasjonsfaktorene som jeg presenterer ikke utgjør en fasit. Det er flere mulige måter en kan motivere og engasjere elevene på. Dessuten er ingen klasser like. Noe som fungerer i en klasse, behøver ikke nødvendigvis å fungere i en annen. Her må hver enkelt lærer bruke sin kunnskap, for å skape et motiverende og engasjerende miljø i klasserommet. Likevel er disse fem motivasjonsområdene etter min vurdering et godt sted å starte motivasjonsarbeidet.

3.8.1 Mening

Forskning viser at engasjement er tilknyttet mestringsfølelse. Derfor må elevene ha en mening og et mål som de kan arbeide mot (Douglass & Guthrie, 2008:17). I klasserommet finner vi som regel elever med to ulike typer mål og motivasjoner: elever med mål om å mestre, og elever med mål om å gjennomføre. Elever med mål om å mestre gjennomfører en gitt oppgave med sikte mot å lære og forstå. Dette arbeidet er uavhengig av hvor raskt oppgaven utføres, eller hvilken karakter vedkommende ønsker å oppnå. Denne eleven har med andre ord et genuint ønske om å utvikle kompetanse og ferdigheter om det aktuelle emnet ("jeg ønsker å forstå dette"). Elever med mål om å gjennomføre, er mer opptatt av å utføre oppgaven på best mulig måte, og med best mulig karakter. Disse elevene er med andre ord ikke opptatt av å lære og forstå ("jeg ønsker høyest mulig karakter"). Problemet er at elever med mål om å gjennomføre går glipp av viktig lærdom og erfaringer om egen læringsprosess (Douglass & Guthrie, 2008:23). Et klasserom med elever som har som mål å mestre må etterstrebes, eller gjerne en balanse mellom "jeg ønsker å forstå dette" og "jeg ønsker høyest mulig karakter".

Mestringsmål bør ifølge Douglass og Guthrie (2008:19) være en naturlig del av undervisningen, slik at hver dag er et skritt mot et bestemt mål. Det er alltid mer motiverende å bevege seg fremover når en vet hvor en skal. Her kan læreren gjerne veksle mellom mindre, og konkrete mål som strekker seg over få dager, og større og bredere mål over lengre perioder. Det forutsetter at målene er oppnåelige for elevene. At elevene får oppleve mestring i forbindelse med slike mestringsmål er viktig, fordi det kan gjøre elevene mer motiverte og

²⁰ Mine oversettelser. Opprinnelig: *Meaning is Motivating, Control and Choice, Reading Is Social, Self-efficacy, Interest in Reading* (Guthrie 2008: 6-10)

engasjerte.

3.8.2 Kontroll og valg

I en ellers kontrollert og regelstyrt skolehverdag, er det viktig at elevene får ta egne avgjørelser i forbindelse med læringsprosessen. Dette gjelder særlig for ungdomsskolelever. Dagene preges i stor grad av lærerstyrt undervisning, til tross for at elevene søker selvstendighet og kontroll over eget liv. Elevene må derfor få mulighet til å velge, avgjøre og bestemme hva de selv vil lese og lære om. Det kan føre til at elevene opplever at de får mer eierskap til teksten, og dermed en kontroll over sin egen utvikling. (Fillmann & Guthrie, 2008:33-35).

3.8.3 Sosial interaksjon

Elevene har et stort behov for sosial interaksjon, og fordi dette behovet er så stort, kan det få lesing og læring til å fremstå som individuell og ensom aktivitet (Antonio & Guthrie, 2008:49). Det er derfor viktig å ha åpne diskusjoner, og arbeide sammen om faglige tekster.

3.8.4 Mestringsforventning

Høy selvsikkerhet er også en faktor som kan føre til motivasjon og engasjement. For flinke elever er derfor ikke dette en utfordring, fordi selvsikkerheten er bygget opp av høy måloppnåelse. For svake elever kan dette derimot være en stor utfordring, fordi deres lave måloppnåelse fører til lav selvtillit. Det får ringvirkninger på deres motivasjon til å vedlikeholde skolearbeidet, og dermed også for forståelse- og læringsprosessen. (Yudowitch, Henry & Guthrie, 2008:65).

3.8.5 Interesse

Det siste motivasjonsområdet dreier seg om interesse. Hvor vidt elevene opplever teksten som spennende, relevant og tiltalende, er en viktig faktor for å fremme motivasjon og engasjement (Gibb & Guthrie 2008:83). Det er grunn for at læreren bør velge tekster som tar opp tema som elevene interesserer seg for, og som de kan relatere seg til. En annen måte å skape interesse for teksten er å bruke *praktiske øvelser (hands-on activities)*.

3.8.5.1 Praktiske øvelser

Praktiske øvelser forsøker å belyse et gitt fagstoff så sensorisk som mulig. Det vil si at elevene møter fagstoffet gjennom å se, høre, smake, lukte, berøre og føle det. I naturfag kan det være å observere et naturfenomen, og i historie kan det være å gjenskape en hendelse fra en historisk periode (jf. simulering). En slik tilnærming er motiverende fordi det kan være spennende for elevene å delta på. Observasjoner og funn, gjør at elevene tar mer eierskap til informasjonen. Denne følelsen av å ha kontroll over sine kunnskaper og sin læring, er en integrert del av den indre motivasjonen. For å bruke praktiske øvelser til å fremme forståelse og læring i tekstbasert lærings situasjoner, er det viktig at læreren finner lesestoff som er relevant i forhold til den praktiske øvelsen. Å lese fagtekst som knytter seg til den praktiske øvelsen, vil være motiverende for elevene, fordi den utvider og fyller ut tomrom fra den praktiske øvelsen.

John T. Guthrie og Sevgi Ozgungor (2002:281) mener slike praktiske øvelser har to kognitive fordeler. For det første bidrar det til å aktivere elevenes forkunnskaper. Når elevene ser, føler, hører og deltar i en praktisk øvelse, vil de automatisk aktivere relevante forkunnskaper (jf. kap. 2.1.3). Hvis elevene for eksempel observerer en skilpadde, vil de automatisk hente frem erfaringer og kunnskaper som de allerede har om skilpadder. Dette kan suppleres med at elevene tegner og skriver ned sine observasjoner. Når de etter hvert skal lese det teoretiske, har deres forkunnskaper blitt aktivert, organisert og skrevet ned. Det øker muligheten for å knytte sammen det nye og det gamle. Altså: praktiske øvelser er formålstjenlige i den forstand at elevene klargjøres for ny lærdom fra tekst (Guthrie & Ozgungor, 2002:281). Den andre kognitive fordelen ved praktiske øvelser, er at det kan få elevene til å stille mer relevante og sofistikerte spørsmål til fagstoffet. At det fører til flere spørsmål fra elevene, kan også tyde på mer nysgjerrighet og interesse for selve fagstoffet.

3.9 Oppsummering

Dette er mitt utvalg av teorier som jeg mener belyser lesing og leseforståelse på en hensiktsmessig måte. Jeg minner om problemstillingen som er: *Hvordan kan lærere i samfunnsfag fremme forståing og læring i tekstbaserte lærings situasjoner*. Dette spørsmålet har jeg diskutert kontinuerlig gjennom hele dette kapittelet.

Oppgaven må gå videre, og det som følger er en presentasjon og drøfting av mitt innsamlingsmaterial om hvordan samfunnsfaglærere i ungdomsskolen, går frem for å øke elevenes forståelse og læring i tekstbaserte læringssituasjoner. Kapittel fem er et resultat av denne diskusjonen. Først følger kapittel fire, hvor jeg begrunner valg av forskningsmetode.

4. Metode

Jeg minner om formålet med denne studien, som er å ta utgangspunkt i lærings- og undervisningsprosesser som foregår i klasserommet i dag, samt benytte ulike teorier for å belyse lesing og leseforståelse. Dette former en diskusjon som jeg håper kan inspirere og initiere til videre drøfting og diskusjon, slik at undervisningen kan utvikle og forbedre seg. Jeg har utført en *klasseromsforskning*, hvor jeg har studert samfunnsfagundervisning i grunnskolen. I dette kapittelet begrunner jeg valg av forskningsmetoder, samt hvordan forskningsarbeidet har foregått. (Waale, 2013:27). Det blir også naturlig å drøfte begrensninger ved denne forskningen, samt noen etiske refleksjoner.

4.1 Kvalitativ kasusstudie

Vi kan dele vitenskapelige forskningsmetoder inn i to kategorier: *kvalitative*- og *kvantitative metoder*. Det som skiller dem, er prioriteringer og hensikt. Når kvantitative forskningsmetoder brukes, er en opptatt av store tendenser og statistikker, og slike metoder benyttes når en forsøker å besvare målbare spørsmål. I kvalitative metoder, er en mer opptatt av å vise prosesser og sammenhenger hos enkelte personer, og i slike metoder prioriterer forsker nærhet til objektet som studeres.

Spørsmålet jeg stiller i denne studien er ikke målbart. Jeg stiller eksempelvis ikke spørsmål om frekvenser i forbindelse med leseopplæring, og derfor er det ikke hensiktsmessig å bruke kvantitative metoder i denne sammenhengen. Jeg forsøker å få en form for nærhet til samfunnsfagundervisningen i grunnskolen, for å se lærings- og undervisningsprosesser som foregår i klasserommet. Det var derfor et naturlig valg å bruke kvalitativ forskningsmetode for å besvare denne problemstillingen.

Denne studien kan betegnes som en *kasusstudie*. May Britt Postholm definerer kasusstudie slik: ”En kasusstudie er [...] utforskning av et ”bundet system”, et system som både er tids- og stedbundet. Fokus i en slik studie kan være et program, en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller en sosial enhet” (Postholm, 2010:50). Det systemet som er anliggende for denne studien, er samfunnsfagsundervisningen. Studien kan også kalles for en *indre* kasusstudie. Dette er fordi studien forsøker å løfte frem undervisningspraksiser hos bestemte lærere slik at andre lærere kan bruke det for å utvikle egen praksis. (Postholm,

2010:51-52).

4.2 Observasjon som metode

Observasjon er en forskningsmetode som er hensiktsmessig å bruke når en ønsker å forstå et bestemt forskningsfelt bedre. Siden jeg ønsket å få en forståelse for samfunnsfagundervisningen i grunnskolen, var observasjon et naturlig utgangspunkt.

Observasjon gir forskeren mulighet til å ha et spesielt fokus på noe, og en er som regel opptatt av å observere disse aktivitetene i sin naturlige setting (Postholm, 2010:55).

4.2.1 Gjennomføring

Respondentene er to lærere som har sitt daglige virke innenfor samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Jeg hadde på forhånd bestemt hvilke komponenter jeg skulle observere, samt hvordan jeg skulle observere. Derfor kan denne metoden betegnes som *strukturert observasjon* (Grønmo, 2004:152).

Det er fem komponenter i forbindelse med leseforståelse og læring som jeg har fokus på, og de samme komponentene la også grunnlaget for hva jeg hadde fokus på under observasjonen. Siden jeg hadde forhåndsbestemt disse komponentene, var det kun mulig å observere disse. Teorier om lesing og leseforståelse (jf. kap 2 og 3) var slik sett en hjelp til å forstå prosessene som jeg observerte, samtidig som observasjonen stimulerte til en dypere forståelse og videreutvikling av det teoretiske grunnlaget (Postholm, 2010:55-56).

Jeg begynte med å sende ut et informasjonsskriv med samtykkeerklæring til to samfunnsfaglærere (jf. vedlegg 7). Her informerte jeg kort om oppgavens tema. For å bevare oppgavens kvalitet unngikk jeg å utdype mer om studiens hensikt. Dette gjorde jeg for å unngå at lærerne kunne tilpasse sin undervisning etter mitt tema. Dette ble gjort i samråd med rektor og lærerne. I informasjonsskrivet informerte jeg også om at deltakelsen var frivillig, og at lærerne kunne trekke seg når som helst underveis, uten at det ville få negative konsekvenser. Når det gjelder samtykkeerklæringen, var det kun jeg som hadde tilgang til de signerte sidene, og jeg oppbevarte disse adskilt fra resten av observasjonsmaterialet.

Under observasjonen brukte jeg et observasjonsskjema (jf. vedlegg 1). Skjemaet spesifiserte hvilke forhold jeg skulle rette oppmerksomheten min mot, og dette gjorde det mulig for meg å

kun konsentrere meg om mine fem hovedområder. Jeg mener dette bidro til et skarpere fokus under observasjonen. Jeg har samlet disse notatene i observasjonsnotater, hvor jeg beskriver kort hva som ble observert (jf. vedlegg 14 og 15). De er merket ”obsnot” og tallene viser datoen. For eksempel betyr ”091115” 9. november 2015.

4.2.2 Begrensninger

En må imidlertid ta forbehold om en viss *observatøreffekt* i slike observasjonssituasjoner som dette. Selv om målet er å observere et naturlig forhold slik det vanligvis utspiller seg, vil alltid observasjon som forskningsmetode bestå av en eller flere som blir observert, og en som observerer. Situasjonen blir på den måten ikke naturlig. Det er derfor fare for at den observerte ikke handler på samme måte som vedkommende ville gjort uten en observatør til stede. Likevel opplevde jeg ikke at dette utgjorde noe stor trussel. For det første fikk ikke utvalget vite hva jeg observerte, og kunne på den måten ikke tilpasse sin undervisning. For det andre var det ikke spontane handlinger eller spesiell atferd som var mitt fokus, men lærerens planlagte undervisning.

Det må også tas høyde for at jeg, som forsker og observatør, møter feltet med min egen teoretiske bakgrunn og egne antagelser, og at dette kan påvirke min forståelse av undervisningen. Likevel legger kategoriene grunnlaget for at jeg har møtt praksisfeltet på en deduktiv måte. (Postholm, 2010:57). Eventuelle misforståelser og feiltolkningen fikk dessuten respondentene mulighete til å oppklare i det påfølgende intervjuet.

4.3 Intervju som metode

Intervju er en forskningsmetode som er hensiktsmessig å bruke hvis en ønsker å utvikle forståelsen for praksisfeltet (Postholm, 2010:68). Slik vi så i forrige delkapittel, finnes det noen begrensninger ved å bruke observasjon som metode. Intervju ble derfor et naturlig valg for å styrke kvaliteten i min studie.

4.3.1 Gjennomføring

Jeg så det som hensiktsmessig å kombinere materialet fra observasjonene med et intervju. Et intervju med samfunnsfaglærerne i etterkant av observasjonen gjorde det mulig å oppklare misforståelser og feiltolkninger. Lærerne fikk også mulighet til å utdype og forklare sine

didaktiske ståsted. Jeg spurte derfor lærerne pr. mail om de var villige til å delta på et intervju (jf. vedlegg 8). Jeg presiserte her at de samme retningslinjene som det ble informert om i forbindelse med observasjonen, også gjaldt under intervjuet. Begge informantene ønsket å delta.

Jeg hadde stort rom for fleksibilitet i måten spørsmålene ble stilt på, og derfor kan intervjuet karakteriseres som *ustrukturert*. Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide (jf. vedlegg 2 og 3) som jeg skulle følge, men jeg kunne også avvike fra de planlagte spørsmålene ved å stille eventuelle oppfølgingsspørsmål til lærernes respons. Siden målet var å la lærerne utdype og oppklare min forståelse av deres undervisning, så jeg det som hensiktsmessig å bruke en intervjuform som tillot meg å stille umiddelbare responsspørsmål underveis. Det forutsatte at jeg var åpen for uforutsette forhold, og forberedt på å stille spørsmål utenfor intervjuguiden.

Utformingen av intervjuguide (jf. vedlegg 2 og 3), var en viktig forberedelse til intervjuene. Intervjuguiden beskriver i korte trekk hvordan intervjuet skulle gjennomføres, fra start til slutt. Siden jeg også skulle stille spørsmål som knyttet seg direkte til funn fra observasjonen, var jeg nødt for å forme to intervjuguides – en til hver av de to samfunnsfaglærerne.

Før intervjuene fikk lærerne vite problemstillingen, og formålet med min mastergradsavhandling. En stund før intervjuet fikk lærerne også tilsendt intervjuguiden. Jeg ønsket at lærerne skulle tenke over disse spørsmålene på forhånd for å gjøre dem mer bevisst om egen undervisning, og på den måten få mest mulig reflekterte og gjennomtenkte svar.

Intervjuet ble tatt opp med lydopptaker, og dette materialet ble videre transkribert (jf. vedlegg 4 og 5). L står for lærer, og F står for forsker. Jeg har kursivert eksempler på samfunnsfaglige begreper og uttrykk, samt når lærerne legger ekstra trykk på et ord. Begge lærerne har hatt full tilgang til dette materialet.

4.3.2 Begrensninger

Kommunikasjonen mellom forsker og respondent kan være en begrensning ved slike uformelle intervju. Resultatene bestemmes på mange måter av hvordan kommunikasjonen mellom forsker og respondent fungerer – om den er bra eller dårlig. Hvis kommunikasjonen er dårlig, begrenser det informasjonsutvekslingen, og det kan føre til at forskeren ikke får

tilgang på den informasjonen som respondenten sitter med. Dårlig kommunikasjon kan også føre til misforståelser – både ved at respondenten ikke forstår spørsmålet, eller ved at forskeren feiltolker informasjonen som respondenten gir.

En annen begrensning kan også være hvis forskeren påvirker svarene som respondenten gir, ved å for eksempel stille ledende spørsmål, eller ved å gi inntrykk for at det forventes visse svar. I tillegg kan erindringsfeil hos respondenten også skape problemer. Det vil si dersom respondenten gir feilaktig informasjon om egen undervisning, enten fordi viktige sider er glemt, eller fordi de ønsker å fremstille seg selv i et gunstig lys. (Grønmo, 2004:165).

4.4 Metodetriangulering

At jeg kombinerer flere forskningsmetoder kalles gjerne for *metodetriangulering*. Ved å bruke både observasjon og intervju bidrar det til å belyse temaet som jeg undersøker bedre, og øker kvaliteten på dette arbeidet. Intervjuet gjør det mulig for meg å få innblikk i lærerens intensjoner og baktanker ved egen undervisning. Dette bidrar til å øke min forståelse for feltet. Det gir meg også mulighet til å finne ut om resultatene fra intervjuet støtter opp under resultatene fra observasjonen, eller om de bidrar med inkonsistent informasjon. Dessuten gir observasjonen og intervjuet meg tilstrekkelig med material til å kunne skrive en reflektert, utfyllende og detaljert analyse.

4.5 Utvalg

Jeg kjente på forhånd til to samfunnsfaglærere som underviser i samfunnsfag på en ungdomsskole. Jeg tok kontakt med dem, og begge ønsket å delta i min studie. De går heretter under de fiktive navnene Trine og Tom.

4.5.1 Trine

Trine har master i historie, og PPU-utdanning. Hun underviser på nåværende tidspunkt i norsk, engelsk og samfunnsfag. Hun har vært lærer i tre år, men har kun undervist i samfunnsfag i to av disse tre årene. Hun har skrevet to fordypningsoppgaver i historiedidaktikk, hvor en av dem er av relevans og handler om nåtidsisme, synet på historie som fag og utfordringer ved å undervise i det.

4.5.2 Tom

Tom er lektor med fagene historie, statsvitenskap og norsk. Han underviser i norsk og samfunnsfag. Tom har undervist i halvannet år. Han har ingen eksamener eller fordypningsoppgaver innenfor lesing eller leseopplæring.

4.6 Etiske refleksjoner

Før dette forskningsarbeidet startet, fikk jeg godkjenning av rektor som skolens overordnede. Rektor fikk lese studiens prosjektskisse (jf. vedlegg 13) samt informasjons- og samtykkeerklæringen (jf. vedlegg 7). Deretter kontaktet jeg de to samfunnsfaglærere. Det kan diskuteres om det var etisk å holde tilbake informasjon om studiens hensikt. Når det er sagt, gjorde jeg dette med samtykke fra både rektor, og begge lærerne. De mente også det var riktig valg, for å unngå modifisert undervisning.

Når observasjonen omsider var avtalt med deltakerne, sendte jeg et skriv med hjem til elevenes foreldre/foresatte (jf. vedlegg 6). Her informerte jeg om studien og min kontaktinformasjon hvis de hadde noen spørsmål. Siden det var undervisningen som var gjenstand for observasjonen, og ikke elevene, så jeg det ikke som nødvendig med skriftlig samtykke fra foreldre/foresatte. Likevel så jeg det som etisk å informere foreldre/foresatte, i og med at studien fant sted i deres barns klasserom.

Begge deltakerne har vært anonyme både i bearbeidelsen av datamaterialet og i den ferdige oppgaven. En trussel i den forbindelse har vært om andre kollegaer har lagt merke til mitt samarbeid med lærerne, og dermed kunne identifisere dem i den ferdige oppgaven. Jeg mener at jeg underveis har tatt høyde for denne trusselen, og gjort det jeg kan for å forhindre det.

Det nære samarbeidet med Trine og Tom har gjort det vanskelig å rette kritikk mot dem i denne avhandlingen. Jeg vil minne om at den kritikken som jeg retter, ikke er mot Trine og Tom som personer, men mot to tilfeldige samfunnsfaglærere. Det blir feil å harmonisere samfunnsfagundervisningen, fordi det finnes et forbedringspotensial, og det har i denne oppgaven vært mitt ansvar å belyse dette potensialet.

5. Funn og drøfting

I dette kapitlet skal jeg presentere og drøfte materialet som jeg har samlet inn gjennom observasjoner og intervju. Respondentene er som sagt to lærere som underviser i samfunnsfag i grunnskolen. Materialet som ligger til grunn for denne diskusjonen er observasjonsnotater (jf. vedlegg 15 og 16) og transkripsjoner fra intervju (jf. vedlegg 4 og 5).

Kapitlet er delt inn i tre deler. I første del drøfter jeg funnene i forbindelse med samfunnsfaglærere Trine, før jeg i delkapittel 5.2 drøfter funnene hos Tom. Disse kapitlene har lik oppbygging. Jeg starter med en kort forklaring på hva som er tema for observasjonsperioden, før jeg diskuterer avhandlingens fem komponenter. Det gjør jeg i følgende rekkefølge: forkunnskaper (nåtidsisme), begrepsforståelse, leseforståelsesstrategier, metakognitive evner og til slutt motivasjon og engasjement. Jeg avslutter hvert kapittel med å si noe om hvordan Tom og Trine arbeider med fagspesifikk lesing. Det vil si å gjøre elevene fortrolig med tekstkulturen og lesemåten på fagets egne premisser (jf. kap. 2). Jeg vil da ha særlig fokus på det historiespesifikke domenet. I delkapittel 5.3 følger en sammenligning av disse informantene i lys av hvordan de går frem for å øke elevenes leseforståelse.

Det skal sies at noen av undervisningsmetodene som Trine og Tom bruker, ikke knyttes direkte til lesing. Disse metodene drøfter jeg i lys av en forestilt lesesituasjon, og hvordan de bidrar til å fremme eller hemme forståelse og læring når etter hvert den faglige lesingen finner sted.

5.1 Trine

5.1.1 Tema

Temaet for perioden som ble observert var: *Ressurser og matproduksjon*. Det omhandlet alt i fra norsk matproduksjon til internasjonal fordeling. Temaet skulle være en naturlig innfallsvinkel til *imperialismen*: Et kontinents ressurser er bakgrunnen for europeisk ekspansjon og kolonialisme på 1800-tallet. Dette temaet har blant annet gjenklang i følgende kompetansemål i geografi etter 10. årssteg: ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne kartlegge variasjonar i levekår i ulike delar av verda, forklare dei store skilnadene mellom fattige og rike og drøfte tiltak for jamnare fordeling” (Utdanningsdirektoratet 2013c). Men det inngår også i dette kompetansemålet i historie: ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne gjere greie for kolonialisme og imperialism og gje døme på avkolonisering”

(Utdanningsdirektoratet 2013c). Nedenfor drøfter jeg hvordan Trine fremmer elevenes leseforståelse i møte med dette fagstoffet, og ellers i samfunnsfagundervisningen.

5.1.2 Forkunnskaper

5.1.2.1 Aktivering av forkunnskaper

Under observasjonen av Trine registrerte jeg ingen metoder som forsøkte å aktivere elevenes forkunnskaper i møte med fagtekster. Som teori og forskning viser, har forkunnskaper stor påvirkningskraft for læring og forståelse, og derfor utgjorde denne mangelen en stor svakhet for elevenes tilegnelse av stoffet. Trine sier til elevene i undervisningen at forkunnskaper er viktig for deres for forståelse, og dette bidrar til å bevisstgjøre elevene på denne faktoren. Til tross for lærerens bevissthet om dette, iverksetter hun i observasjonsperioden ingen tiltak som forsøker å aktivere elevenes forkunnskaper i forbindelse med lesing.

Under intervjuet derimot, forteller Trine at hun *alltid* har fokus på å aktivere elevenes forkunnskaper, og det fremstår som både regelmessig og etablert i hennes undervisning. Det kommer til uttrykk i følgende sitat:

41. F: Har du noen tanker om hva som er viktig å gjøre før elevene leser faglige tekster i samfunnsfag?
[...]

42. L: Det jeg gjør i alle fag er å aktivere forkunnskaper. Hva kan de fra før? Og nå er vi i en slik rytme hvor de først lager tankekart, tankeskriv eller tegner et eller annet for seg selv, samler litt tankene, deler med naboen og så tar vi det i felles [...] (vedlegg 4).

Måten Trine aktiverer elevenes forkunnskaper, er at de lager en oversikt over sine forkunnskaper, enten i form av tankekart, tankeskriv eller illustrasjoner. At det er et avvik mellom mitt materialet fra observasjonen, og Trine sitt svar under intervjuet kan jeg ikke gi et sikkert svar på. Det kan muligens forklares ved at jeg som observatør kan ha oversett slike metoder, eller at slike metoder tilfeldigvis ikke forekom i tidsperioden hvor observasjonen foregikk.

For at vi skal forstå og lære fra tekst, må vi relatere tekstens innhold til våre forkunnskaper, slik at informasjonen fra teksten kan hekte seg fast ved, og smelte sammen med, det elevene ver fra før (jf. kap. 2.1.3). Det er derfor synd at jeg ikke ser undervisningsinnhold som aktiverer elevenes forkunnskaper, som for eksempel før de leste brosjyren med tittelen ”Norsk

matproduksjon, en komplett verdikjede”.²¹ Det fratar elevene muligheten til å koble ny, og ukjent informasjon, til sine generelle erfaringer og emnespesifikke kunnskaper om temaet. Brosjyren handler om produksjon av mat – fra jord til bord, om forbrukermønster, transport, sysselsetting, samt økonomi, og det er tilsynelatende enkle emner å koble til noe elevene kjenner før.

Hovedårsaken til at elevene leste denne brosjyren var likevel ikke at de skulle tilegne seg den informasjonen som teksten formidlet. Trine hadde i samråd med sine kollegaer sett på nasjonale prøver at elevene slet med å orientere seg i sammensatte tekster, hvor informasjon var spredt utover tabeller, grafer og tekst. Å finne svar i denne brosjyren var derfor ment som en øvelse på å orientere seg i sammensatt tekst.

Temaet for perioden som jeg observerte var likevel *norsk matproduksjon*. Derfor var også *ett* av målene med å lese nevnte brosjyre, at elevene skulle forstå og tilegne seg den informasjonen som brosjyren formidlet. Jeg mener det kunne blitt gjort mer effektivt hvis læreren på forhånd hadde aktivert elevenes forkunnskaper om norsk jordbruk. VØL-skjema kan brukes i slike tilfeller (jf. kap. 3.2.2). Trine sier selv under intervjuet at arbeidet med brosjyren ikke var like gjennomtenkt som hun hadde ønsket, og at hun både var stresset og hadde dårlig tid i denne perioden.

Med det i bakhodet, fører det meg inn på fagets timetall. Trine mener at kunnskapsløftets ambisjoner sammenlignet med fagets timetall (to timer i uken), ikke er tilstrekkelig. Hun uttrykker dette slik:

14. L: [...] Når en skal lage en plan for året så er det mer eller mindre sånn: ”dette får vi ikke tid til, og dette får vi ikke tid til, og dette får vi ikke tid til”, så tar en vekk masse biter og sitter igjen med et par puslespillbrikker som likevel skal danne et helhetlig bilde som elevene skal forstå og diskutere. Det er en av de store utfordringene (vedlegg 4).

Som vi tidligere har sett, ser også Ludvigsen-utvalget noen utfordringer med tanke på læreplanen sett i lys av fagets timetall, og at dette gjør det vanskelig for samfunnsfaglærere å legge til rette for en grunnleggende og varig forståelse (jf. kap. 1.2.2). Dette er noe som samfunnsfaglærer Trine bekrefter. Det er ikke min oppgave i denne sammenheng å vurdere

²¹ Brosjyrens avsender er Norsk Landbrukssamvirke. Det er en sammensatt tekst, hvor informasjonen formidles gjennom bilder, tekst, figurer, tabeller, diagrammer, grafer, tegn, symboler, kart og lignende.

om kunnskapsløftets ambisjoner er for store eller ei, men at Trine opplever læreplanen som en begrensning for hennes undervisning og planlegging, mener jeg er urovekkende. Det gjør det vanskeligere å tilrettelegge for god å varig læring.

Når det er sagt, lurte jeg i forbindelse med forkunnskaper på hvordan Trine gikk frem for å aktivere elevenes forkunnskaper innenfor det historiespesifikke domenet, hvis elevene ikke har noe forhold til den historiske hendelsen. Elevene kan ha få tilknytningspunkter til historiske hendelser og mennesker, fordi deres omgivelser og liv på mange måter ikke faller sammen med det som har vært (jf. kap. 3.1.3). Det gjør det enda viktigere at elevenes forkunnskaper forbedres, for å motvirke feilaktige holdninger, samt trekkes frem og aktiveres, slik at læring kan skje. Da svarte Trine følgende:

44. L: Alle kan eller har hørt noe. Det er veldig sjelden at vi har hatt et tankekart som har vært helt blankt, det tror jeg faktisk ikke jeg har opplevd. Men når de jobber med tankekartet, så gir jeg dem hint om hva de kan tenke på. La oss ta første verdenskrig da siden det har vi nettopp hatt om. Da går jeg rundt og spør: "Når tror du at det var? Hvem var involvert? Hva tror dere skjedde?" (vedlegg 4).

Vi ser at Trine ber elevene om å forsøke å forutsi når den historiske hendelsen fant sted, hvem som var involvert, og hva som skjedde. En slik tilnærming kan også kalles for *foregripelse*, og er som vi har sett, en av leseforståelsesstrategiene i resiprok undervisning (jf. kap. 3.7.5).

5.1.2.2 Foregripelse

Foregripelse handler om at elevene skal forsøker å forutsi hva en tekst handler om. Sweet og Snow mener det er en bra metode for å aktivere elevenes forkunnskaper, samtidig som det gir lesingen en hensikt: å bekrefte eller avkrefte sin hypotese (Sweet & Snow, 2003:101).

Foregripelse kan på den måten være relevant og fruktbar å bruke i samfunnsfagundervisningen, og særlig i historiesammenheng. Når elevene ikke har relevante knagger, kan foregripelse tvinge dem til å ta utgangspunkt i sine vage erfaringer og kunnskaper for å lage en hypotese om hva det handler om. Trine bruker det her som en løsning når elevene har lite forkunnskaper om historiske hendelser. At elevene forsøker å fortusi historiske hendelser, kan gjøres mellom læreren og elevene, elevene seg i mellom, eller individuelt. Fordelen med en slik metode, er at det gir elevene en drivkraft under den faglige lesingen: å finne ut om deres hypotese er riktig.

5.1.2.3 Historisk tenking

Når jeg i denne avhandlingen har snakket om historisk tenking, er det brukt som en motpol til nåtidsisme. Å tenke historisk vil si å kunne lese et fortidig dokument ut i fra samtidens kontekst, men en slik tenkemåte strider som sagt i mot vår intuisjon, og må derfor læres (jf. kap. 3.2.3). Jeg har også hintet frem at nåtidsisme trolig er en av de største utfordringene ved å undervise i og om historie. Trine bekrefter denne hypotesen, ved å si at historisk tenking er veldig vanskelig for elevene. De mangler oversikt over fortiden, og derfor føles noe som gjerne bare hendte for 50 år siden, veldig mye lengre for elevene. I den forbindelse reiser hun spørsmålet om historisk tenking i bunn og grunn handler om modenhet:

48. L: [...] Kanskje det er et spørsmål om modenhet fordi deres interessesfære handler veldig mye om her og nå, mine venner, meg og skolen. Noen av dem har til og med problemer med å tenke på hva de skal gjøre på videregående, og da er det vanskelig å spørre dem om hva de tenker om noe som skjedde for 50 år siden. Det synes de er vanskelig (vedlegg 4).

Dette signaliserer en utfordring som ikke bare handler om historisk tenking, men også generelt i faget. Har elever i denne aldersgruppen problemer med å se fagets relevans, fordi de ikke ser forbindelser til sitt eget liv? Hvordan kan da samfunnsfaglærere fremme en grunnleggende forståelse om en fjern fortid, når elevenes interessesfære er *her og nå*?

Det er vanskelig å svare på om historisk tenking har noe med modenhet å gjøre, og det er dessuten lite samfunnsfaglærere kan gjøre med elevenes modenhet. For å motvirke nåtidsisme og fremme historisk tenking, skisserer Trine følgende metode:

48. L: [...] de har ofte oppgaver om at de skal skrive dagbøker eller brev fra den tiden. For eksempel: tenk deg at du så Ludvig den 16. bli henrettet, du var i folkemengden, hva synes du? Eller skriv dagbok fra den dagen. Eller, du er soldat i skyttergraven, skriv et brev hjem eller skriv en dagbok om hva som har skjedd, altså at det skrives en tekst som er satt til en bestemt tid. Hva gjorde du, og hva var rundt deg. Det er vel den måten de tenker historisk på, uten at de vet at det er det de gjør (vedlegg 4).

For å oppsummere, handler det om å gi elevene oppgaver hvor de mer eller mindre tvinges til å sette seg inn i den historiske hendelsen. Oppgaven er formet slik at elevene må skildre, beskrive og forklare bestemte personers følelser, tanker og opplevelser, enten i form av dagboknotater, brev eller lignende. Slike øvelser gjør det samtidig mulig for læreren å legge

merke til elever som har feilaktige tolkninger av fortiden, og iverksette flere tiltak for å motvirke dette.

Som vi har sett, er evne til empati en viktig forutsetning for å forstå fortiden. Derfor bør lærere i historie forsøke å trekke inn elevenes følelser i læringsprosessen (jf. kap. 3.2.3). Slik Trine går frem for å gjøre dette, er at de for eksempel skriver et brev som soldat i skyttergraven hjem til sin familie. Da trekker hun inn elevenes følelser i læringen. Trine legger til at det å lese om krig i en faktabok, ikke er det samme som å lese om det fra noen som selv har opplevd det. Å få empati for historiske personer kan skape en forståelse for, og ekstra refleksjon over den historiske hendelsen. Det å lære om enkeltindividets opplevelse av krig, er minst like viktig som å lære alle faktaene. Det er viktig at elevene får møte et bredt spekter av tekster, både primære og sekundære. Det er essensielt at elevene ikke kun møter en objektiv og teoretisk historie, men også en subjektiv, og en slik kombinasjon kan fremme forståelse og læring i tekstbaserte læringssituasjoner.

5.1.2.4 Bakgrunnskunnskaper

Som samfunnsfaglærer minner Trine oss på en viktig utfordring i forbindelse med forkunnskaper, som det er verdt å legge merke til. Som vi har sett i kognitiv konstruktivisme, fungerer elevenes forkunnskaper som knagger de kan hekte ny kunnskap på. I historie er det minst like viktig at elevene trekker med seg sine kunnskaper fra et tema, videre inn på neste tema. De må kunne ta med seg det de har lært om et emne, for å forstå det neste. Et eksempel på dette er temaet for observasjonsperioden, som var ressurser og matproduksjon. Temaet skulle være en naturlig innfallsvinkel til imperialismen, og videre til første verdenskrig. De ulike historiske hendelsene som vi underviser om står aldri isolert, men som påvirkninger og resultater av hverandre. For at elevene skal forstå første verdenskrig, må de ha forstått imperialismen, og det forutsetter at de er i stand til å aktivere sine kunnskaper om imperialismen når de skal lære om første verdenskrig. Det er derfor ikke bare viktig å aktivere elevenes forkunnskaper om aktuelle emner, men også hva de kan om tidligere emner som er av relevans. La oss bruke eksempelet jeg skisserer ovenfor. Når elevene skal lære om imperialismen og første verdenskrig, må Trine også aktivere deres forkunnskaper om ressurser og matproduksjon. Det kunne da vært formålstjenlig å bruke VØL-skjema i den forbindelse. Jeg har nedenfor kommet opp med følgende forslag:

Vet: om imperialisme	Ønsker å lære: om første verdenskrig	Lært:

Figur 3: VØL-skjema i forbindelse med bakgrunnskunnskaper fra tidligere emne

Det som skiller figur 3 fra et tradisjonelt VØL-skjema (jf. figur 1 s. 37) er den første kolonnen. I et tradisjonelt VØL-skjema handler den første og den andre kolonnen om det samme. Da skal eksempelvis elevene fylle inn hva de vet om første verdenskrig, og hva de ønsker å lære om første verdenskrig. I dette skjemaet har ikke første og andre kolonne samme tema. I den første kolonnen skal elevene fylle inn hva de vet om et tidligere tema (imperialisme), i den andre kolonnen skal elevene fylle inn hva de vil lære om det nye temaet (første verdenskrig). Det forutsetter at det finnes en kobling mellom de to temaene, slik at elevene kan se sammenhengen mellom de historiske prosessene. Det forutsetter imidlertid at den faglige teksten som de leser, faktisk handler om imperialismen og første verdenskrig. Som sagt, de ulike historiske hendelsene som vi underviser om står aldri isolert, men som påvirkninger og resultater av hverandre, og et skjema som dette understreker også dette.

5.1.3 Begrepsforståelse

Samfunnsfagets terminologi opplever Trine som en stor utfordring. Først og fremst fordi den generelle terminologien er så svær, men også fordi de fagspesifikke begrepene i seg selv ofte er veldig vide. Trine trekker blant annet frem *identitet* og *samfunn* som eksempler på ord med høy grad av normativ meningsdivergens.

Dessuten er det faglige språket ofte preget av språklige bilder. Trine trekker frem uttrykket *styrt med jernhånd* som eksempel på et språklig bilde. Hun legger til at elevene ikke har forutsetning til å forstå hva som menes med et slikt utsagn. Det er på den måten ikke bare den fagspesifikke terminologien som kan hemme elevenes forståelse, men også slike språklige bilder. Som vi har sett, er bruken av slike språklige bilder ment for å legge føringer om

hvordan en skal forstå historiske hendelser. Lesing i faget handler derfor ofte om å avsløre slike språklige bilder – hva de betyr og formidler. I figur 2 (jf. s. 43) viser jeg en ord-tabell som jeg mener kan være hensiktsmessig å bruke i forbindelse med ukjente ord, språklige bilder og metaforer.

5.1.3.1 Begrepsforståelse – en forutsetning

Trine er veldig opptatt av begreper, og hun sier at elevene alltid arbeider med begreper i forbindelse med nye tema. Måten de da arbeider med begrepene på er å få forklaringer, diskutere begrepene, samt skrive- og snakke om de, både som dialog mellom lærer og elev, men også elevene seg i mellom. Noen ganger gir hun elevene i oppgave å understreke vanskelige ord, slik at klassen i felleskap kan gå gjennom disse begrepene. Dessuten oppfordrer hun elevene til å spørre, selv om Trine, til sin store frustrasjon, opplever at elevene ikke spør.

Jeg har opptil flere ganger understreket viktigheten av begrepsforståelse. Jeg finner en lik holdning til begreper hos Trine. Hennes forståelse av hvilken betydning begrepsforståelse har, kommer særlig til uttrykk i følgende sitat:

58. L: Vi legger ofte opp vurdering med å tredele prøver. Først, om de kan begrepene. Det er første steg for å kunne forstå hva vi snakker om. Deretter om de kan litt fakta, da er de på vei inn i stoffet, og til slutt så er det den refleksjonen som er på toppen. Hvis en skal ha høy måloppnåelse så må det være på plass, men i refleksjonen så må de jo bruke begrepene [...] (vedlegg 4).

Som vi ser, betrakter Trine begrepsforståelse som avgjørende for elevenes grunnleggende forståelse. Evne til fakta og refleksjon er ifølge Trine avhengig av om de aktuelle begrepene er forstått, og på den måten blir hele den grunnleggende forståelsen avhengig av om elevene forstår begrepene eller ei. Jeg viser til ulike måter en kan arbeide med begreper på i kapittel 3.4, og nedenfor beskriver jeg hvordan Trine bruker spill for å øke elevenes begrepsforståelse.

5.1.3.2 Ordkortspill

Et tema som ressurser og matvareproduksjon, er syret av faglige ord og uttrykk. Trine delte ut en liste med sentrale ord, og her stod for eksempel *drivhuseffekten*, *naturressurser*, *fornybar ressurs*, *forvalte*, *økonomisk sone*, *overfiske*, *råvare*, *primærnæring*, *kvote*, *monokultur* med flere. Dette er begreper som nødvendigvis ikke er så vanskelige med tanke på at de har et klart

og entydig innhold, men begrepene er mange, og disse måtte elevene lære for å forstå fagstoffet.

Slik foregikk spillet: Læreren delte elevene inn i grupper, og de fikk utdelt en bunke med små kort. Deretter ble de delt inn i nummer fra en til fire. Hvert nummer viste til følgende oppgave:

Skriv et begrep fra lista på den ene siden av lappen og,

1. ...skriv en *overskrift* som passer til begrepet på den andre siden av lappen.
2. ...skriv tre *assosiasjoner* til begrepet på den andre siden av lappen.
3. ...skriv et *faktaspørsmål* til begrepet på den andre siden av lappen.
4. ...skriv en *forklaring* på begrepet på den andre siden av lappen.

Elevene fikk bruke læreboka og internett til å hente informasjon om de ulike begrepene. Fordi elevene måtte identifisere viktig informasjon, som kunne genereres til en passende overskrift, et spørsmål, assosiasjoner eller en forklaring, stiller det krav om at begrepene er forstått. Det forutsatte igjen at elevene forstod, og tilegnet seg den informasjonen de leste. Når de hadde produsert en bunke med slike kort, utgjorde dette et spill som de i grupper skulle spille. Elevene la kortene ned på pulten, og trakk etter tur. De ulike kategoriene var: *overskrift*, *assosiasjoner*, *faktaspørsmål* og *forklaring*, og elevene skulle ut i fra den informasjonen forsøke å finne ut hvilket begrep som stod på baksiden. Metoden ga dermed elevene mulighet til å repetere begrepene.

En slik metoden har også gjenklang i flere av John Guthries motivasjonsområder. Elevene fikk tilsynelatende en form for eierskap til fagstoffet, dels fordi de fikk ta egne valg underveis, og dels fordi de laget et spill. Opplevelse av kontroll og valgfrihet, kan føre til at elevene får et bedre eierskap til stoffet, og dermed en kontroll over egen læring (jf. kap. 3.8.2). Metoden har også et sosial form. Elevene har et stort behov for sosial interaksjon, og fordi dette behovet er så stort, kan det få lesing og læring til å fremstå som individuell og ensom aktivitet (jf. kap. 3.8.3). I tillegg bidrar det til å øke elevenes forståelse og læring når de leste brosjyren ”Norsk matproduksjon, en komplett verdikjede”, fordi mange av disse ordene også fantes i denne teksten. Når jeg spurte Trine hvorfor hun valgte å bruke en slik metode, svarte hun at det var for å få et avbrekk, samt for å gjøre det morsomt. Hun la også til

at hun alltid eksperimenterer med nye undervisningsopplegg.

5.1.4 Leseforståelsesstrategier

5.1.4.1 Kurs i leseforståelsesstrategier

For å øke elevenes leseforståelse i møte med fagspesifikke tekster i samfunnsfag har Trine hatt et kurs i leseforståelsesstrategier med sine elever. Da lærte de strategier som *VØL-skjema*, *bison-blikk*, *kolonnenotat* mfl. Trine minner ofte elevene på å bruke disse strategiene under lesing. Det er viktig at elevene har tilgang til slike verktøy, som de kan iverksette ved behov. Da de startet emnet om ressurser og matproduksjon, lærte elevene en ny strategi. Det var en sjekkliste (jf. vedlegg 14) som de skulle bruke for å få oversikt over et tema.

5.1.4.2 "Hvordan lære om et nytt tema?"

Den første timen i observasjonsperioden, var første timen med et nytt tema. Trine begynte timen med å skrive følgende spørsmål på tavla: *Hvordan lære om et nytt tema?* Flere av elevene rettet og hendene, og svarte at *VØL-skjema*, *BISON*, tankekart, nøkkelord og elefantskjema var strategier som en da kunne bruke. Trine fortsatte med å forklare at strategien som de skulle lære å bruke nå, er hensiktsmessig når målet er å bryte ned en lang tekst for å få oversikt. Trine underviser på den måten direkte og eksplisitt i hvordan elevene kan gå frem for å skaffe seg oversikt over et tema. Hun underviser på den måten både om hva elevene skal gjøre, hvordan de skal utføre det, hvorfor og når strategien skal anvendes (deklarativ-, prosedural- og betinget viten jf. kap 3.5)

Strategien Trine presenterte var slik: Elevene skulle lese *hele* kapittelet i læreboken som omhandlet ressurser og matvareproduksjon, med utgangspunkt i en sjekklisten (jf. vedlegg 14). Punktene i denne sjekklista var som følger:

- Overskrifter
- Form
- Illustrasjoner, bilder og bildetekster
- Spesielle ord og uttrykk som skiller seg ut i teksten
- Forfatterens plan

- Innledning, oppsummering og sammendrag

Elevene skulle ikke nærlese hele kapittelet, men kun legge merke til bestemte deler som kapittelet bestod av. Sjekklisten signaliserer at disse ulike delene (overskrift, form, illustrasjoner osv.) formidler viktig informasjon. Strategien vektlegger hvordan eleven oppfatter og forstår den informasjonen. For eksempel skulle elevene fylle inn hva de visste om teksten etter at de hadde sett på overskriftene. Metoden kan både sies å være organiserings- og elaboreringsstrategi: organiseringsstrategi fordi den ordner informasjonen i kapittelet, og skaper oversikt over innholdet, elaboreringsstrategi fordi elevene må sette ord på hvordan de forstår teksten.

5.1.5 Metakognitive evner

Å utvikle metakognitive evner i forbindelse med lesing og forståelse, fremstår som lite etablert i Trines undervisning. Dette er noe Trine ikke er særlig kjent med. At elevene er i stand til å overvåke egen forståelse synes Trine er en interessant tanke, men hun vet ikke hvordan hun kunne gjort det. Noe signaliserer likevel at dette er en del av hennes undervisning. Hun legger klare forventninger til elevene at de *alltid* skal gjøre *noe*, hvis leseforståelsen er lav.

5.1.5.1 Når leseforståelsen er lav – gjør noe!

Trine er opptatt av at elevene bruker leseforståelsesstrategier, og det kom særlig til uttrykk i forrige delkapittel (jf. kap. 5.1.4). Da så vi at hun har hatt et kurs med elevene om leseforståelsesstrategier, og at hun stadig minner elevene på å bruke disse strategiene. Når vi da snakker om metakognitive evner i denne studien, handler det om å være bevisst på egen leseforståelse, og dermed kunne iverksette tiltak for å øke den. Som vi skal se vektlegger også Trine et lignende synspunkt, uten at hun er klar over det:

90. L: [...] Vi har ofte om lesestrategier, og hva du skal gjøre hvis du ikke vet svaret på noe, eller hvis du ikke har forstått det du har lest. Det har vi snakket om mange ganger. Hva verktøy har du da? Når du ikke forstår noe, sitter fast eller du ikke vet hva du skal gjøre. Jeg har snakket med dem, og de sier at de vet det, men om de faktisk gjør det, det vet jeg jo ikke (vedlegg 4).

En kan tolke dette som at Trine forsøker å overføre en form for kontroll til sine elever. Ved å vektlegge og bevisstgjøre elevene på at de *skal* tenke over hvilke verktøy

(leseforståelsesstrategier) de har, ligger det implisitt i dette at elevene også må være i stand til å legge merke til når leseforståelsen er lav. Dette kan bidra til at elevene får en form for kontroll over egen leseforståelse, slik at de kan legge merke til når leseforståelsen er lav, og dermed iverksette strategier som de har lært for å øke den. En slik kognitiv bevissthet er på mange måter kjernen av metakognisjon.

5.1.6 Motivasjon og engasjement

Som sagt, har jeg inkludert motivasjon som faktor for fullverdig lesing, sammen med tekniske avkodingsferdigheter og forståelse. Jeg tar høyde for at lite motivasjon vil ha så stor grad av negativ innvirkning for leseforståelsen, og at det vil svekke både den tekniske avkodingen og leseforståelse (jf. kap. 2.1.1). Jeg har også presentert John Guthries motivasjonsprogram (jf. kap. 3.8). Jeg var nysgjerrig på hvordan Trine gikk frem for å øke elevenes motivasjon og engasjement i fagspesifikk lesing, og hun svarte da følgende:

102. L: Jeg er motivert og engasjert, også er det vel en smitteeffekt i det. Det er ikke så mye mer enn det. Det er noen som hater å lese, og da sier jeg at du bare kan lese overskriftene eller se på bildene, så er det greit. Jeg vet jo hvem disse elevene er, så det er jo noe jeg tipser dem om, hvis de bare sitter å ser i boka eller ikke har åpnet boken en gang, så kan de heller lese overskriftene. Gi de litt mer håndterlige oppgaver enn de flinkeste leserne. Det er jo å differensiere leseoppgaven (vedlegg 4).

Under observasjonen opplevde jeg Trine som en engasjerende samfunnsfaglærer, som selv var interessert i stoffet som hun underviste om. Det skaper et positivt læringsmiljø i klasserommet. Sitatet ovenfor signaliserer imidlertid at Trine mangler teknikker for hvordan hun kan motivere elevene sine. At elever ikke åpner læreboken, tyder på en manglende motivasjon og engasjement til å utføre den gitte tekstopp-gaven. Trine løser dette med å forenkle elevenes leseoppgaver, i stedet for å forsøke å øke elevenes motivasjon og engasjement. Det er etter min vurdering uheldig. Elevene bør oppleve mening med å utføre tekstopp-gaven.

Det er imidlertid positivt at Trine har fokus på å differensierer leseoppgavene og prioriterer tilpasset opplæring. Slik vi har sett kan lav måloppnåelse føre til lav selvtillit, som igjen kan føre til lav motivasjon og svakt engasjement til å vedlikeholde skolearbeidet (jf. kap. 3.8.4). Slik situasjonen er i Trines klasserom, er det positivt at hun gir de svake elevene mer håndterlige oppgaver, slik at også disse elevene kan oppleve en form for mestring.

5.1.6.1 Valgfrihet

Mye tyder på at Trine ser fordeler ved å gi elevene valgfrihet. Vi har tidligere sett at det er viktig å la elevene ta egne avgjørelser (jf. kap. 3.8.2). At Trine gir elevene sine en slik kontroll kommer særlig frem i følgende sitat:

64. L: [...] hvis du leser bedre med musikk så ha det på. [...] Men vi har veldig god arbeidsro i vår klasse. Av og til så deler jeg dem opp, hvis du har lyst til å sitte stille å lese, så gjør du det her [i klasserommet], hvis du har lyst til å lese i grupper så går du for eksempel i kantina. Der har de litt variasjonsmuligheter, og da er det som regel 50/50 av hvem som velger å være igjen, og hvem som velger å gå ut (vedlegg 4).

Som vi ser får elevene valgmuligheter i forhold til hvordan de ønsker å arbeide med en tekst. Dette kan, ifølge Guthrie, gjøre at elevene får mer eierskap til teksten, og en kontroll over egen læring og utvikling (jf. kap. 3.8.3).

5.1.7 Fagspesifikk lesing

Ulike literacy-hendelser krever også ulike praksiser. Funn viser som tidligere nevnt, at eksperter innenfor ulike fagfelt også leser sine respektive tekster på ulike måter, og med ulike strategier (jf. kap. 2.2). Ansvaret for å gjøre elevene fortrolige med samfunnsfaglig literacy ligger i hendene på samfunnsfaglærere. I det som følger diskuterer jeg hvordan elevene til Trine arbeider med fagspesifikk lesing.

I en av timene i observasjonsperioden var temaet: Hvordan jobber historikere/samfunnsvitere? Det var en tradisjonell forelesning hvor Trine formidlet dette for sine elever: Så lenge en argumenterer nok, kan alle påstander bli sanne. En kan påstå at Ludvig XVI var en dårlig konge, men da er en nødt for å gi gode argument for det. Jeg kan argumentere med at: 1. Ludvig XVI var mer opptatt av jakt enn folket, og 2. Ludvig XVI brukte mye penger på krigføring mot Storbritannia. En kan også påstå at Ludvig XVI var en god konge, med følgende argumenter: 1. Ludvig XVI var ærlig opptatt av folket 2. Ludvig XVI gikk frivillig til gilliotinen 3. Ludvig XVI delte ut penger til de fattige. Trine formidler for sine elever at begge disse perspektivene kan være sanne, fordi alle mennesker er nyanserte. Hun legger også til at det er historikerne som bestemmer hvordan Ludvig XVI skal bli husket, fordi det handler om hvordan de argumenterer. Slik vi har sett er historikeren mer opptatt av opphav for å identifisere forfatterens vurderinger, sympatier og tenkemåte, og hvordan dette eventuelt har farget tekstens innhold (jf. kap. 2.3.4). En slik bevisstgjøring som jeg skisserer ovenfor,

kan gjøre elevene til mer kritiske lesere, og bevisst på at det som formidles ikke nødvendigvis behøver å være sannheten.

5.2 Tom

5.2.1 Tema

Temaet for perioden som ble observert var: Hvordan fikk vi demokrati i Norge og andre vestlige land? Det inkluderte historiske hendelser som den franske- og den amerikanske revolusjonen. Begrepene stendersamfunn og grunnlov stod sentralt i dette fagstoffet. Temaet går inn under det historiespesifikke domenet, og det inngår i følgende kompetansemål etter 10. årssteget: ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne 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” (Utdanningsdirektoratet 2013c).

Nedenfor drøfter jeg hvordan Tom fremmer leseforståelse hos sine elever i møte med dette fagstoffet, og ellers i samfunnsfagundervisningen.

5.2.2 Forkunnskaper

5.2.2.1 Aktivering av forkunnskaper

Som jeg har nevnt flere ganger før i denne avhandlingen, har elevenes forkunnskaper stor betydning for deres læring og forståelse. Når jeg spør Tom under intervjuet om han planlegger undervisning med fokus på å skape og aktivere elevenes forkunnskaper før lesing, svarer han følgende: ”62.L: Det kommer veldig an på hva de skal lese. Vi leste jo deler av en skjønnlitterær tekst når du observerte, og den teksten hadde som mål å skape tidsbilde, på samme måte som filmen, bare i mindre skala. [...]” (vedlegg 5). Vi ser at målet hans var å skape et *tidsbilde* for elevene. Vi har sett at elevene kan ha få tilknytningspunkter til historiske hendelser og personer, fordi deres omgivelser og liv ikke faller sammen med det som har vært (jf. kap. 3.1.3). På bakgrunn av dette, synes jeg det er positivt at Tom ikke forsøker å trekke frem elevenes oppfatninger og erfaringer om fortiden, fordi de ofte kan være feilaktige (jf. nåtidsisme). Han har heller et mål om å *skape* et tidsbilde på historiens premisser, for at elevene skal få en mer grunnleggende forståelse i møte med tekster om fortiden. *Simulering* og *spillefilm* blir brukt som metoder under observasjonsperioden for å skape nettopp dette.

5.2.2.2 Simulering

Jeg skriver om bruk av simulering som metode i historieundervisning i delkapittel 3.2.3. Vi så da at simuleringer kan bidra til å belyse fortiden på de historiske aktørene sine premisser. Som åpning av det nye emnet i Tom sin klasse på åttende trinn, organiserer han en slik simulering. Elevene blir da aktører i en historisk prosess, men som de ikke kjenner resultatet av. Jeg velger her å kalle det for *simulering*, men det er på mange måter også en *praktisk øvelse*, fordi det belyser fagstoffet på en sensorisk måte. Elevene møter fagstoffet gjennom å se, høre, smake, lukte, berøre, og føle (jf. kap. 3.8.5.1).

Slik foregikk simuleringen: Det var første time i et nytt emne. Elevene ble møtt med et klasserom som så annerledes ut enn det vanligvis gjør. Helt foran i klasserommet stod en sort skinnsofa, med noen pulter bak seg. Resten av pultene var tett klemt sammen helt bakerst i klasserommet. Når elevene kom inn i klasserommet, ble de umiddelbart forvirret og nysgjerrige på hva som skulle skje, og hvor de skulle sitte. Tom leste opp hvem av elevene som skulle sitte hvor: Tre av elevene ble plassert i sofaen, åtte elever ble plassert ved pultene som stod bak sofaen, mens de resterende elevene ble plassert helt bakerst i klasserommet. Tom fortalte elevene at de nå hadde fått et nytt klassesystem. De tre elevene som satt i sofaen var geistlige, de som satt bak var borgerstand og de som satt helt bakerst var standsløse. Tom forklarte kort muntlig hva disse begrepene innebar, og at et slikt system kalles for *stendersamfunn*. Deretter hang han opp en liste med nye klasseregler. Her ble det presisert at de standsløse skulle være ordensansvarlige hver uke, og at de måtte utføre tjenester for de geistlige. De tre elevene som satt i sofaen fikk servert nøtter, grønne druer og eplejuice.

Det var mildt sagt en gruppe sjokkerte åttende klassinger denne tirsdags ettermiddagen. Samtlige lurte på hvor lenge dette nye klassesystemet skulle vare, og da svarte Tom at det kom til å være slik for alltid. Det førte til en enda større fortvilelse hos elevene. Undervisningen gikk videre som vanlig, men med dette nye klassesystemet. Tom leste blant annet et utdrag fra romanen *Parfymen – Historien om en morder* (1985) av Patrick Süskind, som beskriver 1700-tallets Paris. Deretter gikk han gjennom en lysbildepresentasjon av opptakten til den franske revolusjonen. Her spilte stendersamfunnet en sentral rolle.

I neste samfunnsfagtime var fortsatt det nye klassesystemet gjeldende, og Tom viste heller ingen tegn til at systemet skulle oppheves. Siden forrige time, hadde noen av elevene, tilfeldig og på eget initiativ, brukt sprittusj til å stryke over de nye klassereglene. Tom brukte denne

reaksjonen til å forklare hvordan revolusjoner starter, og at alle mennesker er forskjellige, slik som også elevene i klassen: noen følger et system uten å klage, mens andre streber etter forandring, ved å utføre handlinger som kan føre til endring. Han peker på klassereglene som nå er vandalisert. Denne handlingen som er utført av enkeltelever, fører til at læreren avskaffer disse reglene. På den måten blir elevenes spontane handlinger og valg noe som driver denne historien (simuleringen) videre. Tom forklarer hvordan makten ligger hos folket, og at om mange nok går sammen mot et urettferdig system, kan det føre til revolusjon. Med en åpenbar forventning fra lærerens side, stormer elevene fra bakerste rad mot elevene i sofaen og forsyner seg av deres goder, selv om det tilsynelatende stridet i mot klassens regler, er det akkurat dette læreren har lagt opp til. Elevene innser da at de har veltet det nye klassesystemet.

Denne simulering har klare fordeler. Som en del av en førlesefase kan det bidra til å øke elevenes forståelse når de skal lese og lære om den franske revolusjonen. Når jeg spurte Tom hva som var meningen bak denne simuleringen, svarte han følgende:

26. L: Jeg liker å åpne emner på en måte som gjør de umiddelbart involvert i læringen, og at det blir en kroppslig læring. Da blir det veldig tydelig for dem hva vi skal ha om videre. Det fungerer veldig godt som et referansepunkt når undervisningen gradvis blir mer teoretisk. Og så prøver jeg, med ulikt hell, å gjøre de engasjerte, og at de skal føle ting litt på kroppen. Meningen var at de skulle få en opplevelse av urettferdighet, fordi det er hovedårsaken til at det skjer ting i denne historien som jeg da skulle undervise om (vedlegg 5).

Vi ser først og fremst at simuleringen, slik Tom uttrykker det, trekker elevene øyeblikkelig inn i fagstoffet. Så snart elevene ankommer klasserommet, blir de nysgjerrige over hva som skjer, og allerede da er elevenes læringsprosess i gang, og de er aktivt involvert i læringen.

Vi ser også at Tom begrunner simuleringen med at det gir elevene en *kroppslig læring*, fordi elevene får se, høre og føle fagstoffet. Simuleringen bunner i en grunnleggende urettferdighet, og den erfaringen som de høster fra simuleringen, kan bidra til å skape en mer grunnleggende forståelse for *hvorfor* den franske revolusjonen skjer fordi elevene får kjenne på det i praksis. Slik vi også har sett tidligere, ser man i et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn på læring som et resultat av å høste erfaringer fra å *gjøre noe*, og på den måten være aktiv medvirkende i egen læringsprosess. Simulering inngår på den måten i det kjente slagordet *learning by doing* av John Dewey (jf. kap. 2.1.3).

Når det gjelder forbedring og aktivering av elevenes forkunnskaper, har vi sett at det er en betydningsfull faktor. I et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn, er læring en aktiv prosess, hvor elevene må hekte den nye kunnskapen fast til noen knagger som de har i minnet (jf. kap. 2.1.3). Dette kan føre til utfordringer, særlig i forbindelse med det historiespesifikke domenet i samfunnsfag. Elevene kan ha få tilknytningspunkter til fortidige hendelser, fordi deres omgivelser og liv på mange måter ikke faller sammen med det som har vært. Ut i fra et slikt ståsted, *skaper* simulering en form for generell erfaring (jf. kap. 3.1.1). Elevenes personlige deltakelse og opplevelse fra rollespillet, kan virke som et eget mentalt skjema når de skal dypere inn i stoffe, og det blir på den måten et referansepunkt. De kan alltid knytte den nye kunnskapen til det som de så, hørte og følte under simuleringen. Når de videre skal lese om den franske revolusjonen, og *hvorfor* den skjer, kan de koble informasjon opp til sin egen, personlige opplevelse av det urettferdige klassesystemet, og på den måten forstå hvorfor den franske befolkningen ønsket en forandring, og dermed hvorfor denne revolusjonen skjedde.

Samtidig gir simuleringen elevene mulighet til å aktivere deres eventuelle eksisterende forkunnskaper. Når de føler, ser, hører og opplever stendersamfunnet i sitt eget klasserom, henter de trolig også frem assosierende skjema. Det som forsterker en slik tolking, er den påfølgende aktiviteten etter den praktiske øvelsen. Da ber Tom elevene om å lage en illustrasjon over stendersamfunnet. Da må elevene integrere deres erfaringer fra den praktiske øvelsen, med sine allerede eksisterende forkunnskaper, for å organisere denne informasjonen til en illustrasjon. På den måten klargjøres elevene for ny lærdom (jf. kap. 3.8.5.1).

5.2.2.3 Spillefilm

Etter simuleringen og annet relevant arbeid med fagstoff, så klassen spillefilmen *En kongelig affære*.²² Jeg spurte under intervjuet om Tom kunne fortelle om filmen, og hvorfor elevene så denne.

52. L: Filmen var *en kongelig affære*, og er lagt til Danmark-Norge på samme tid, altså tiden rett før den franske revolusjon. Det var for å få et innblikk i stendersamfunnet og hvordan et eneveldig samfunn var, fordi forholdet mellom kongelige adelsmenn og stender i samfunnet beskrives veldig godt i filmen. Det var for å få et tidsbilde. Vi så jo på noen bilder her og der, basert på malerier, men det er noe med det å se gjennom film å få det litt på kroppen. Hvordan samfunnet, de kongelige og de ulike lavere stenderfolkene så ut. Og det er en film som virkelig gir et godt innblikk i striden mellom opplysningstanker og eneveldig styre, og det er jo hele plottet i filmen. Det er en person som overtar

²² Originaltittel: *A royal affair*. Utgitt i 2012.

makten i Danmark med opplysningstanker, og det er jo en sann historie som er helt utrolig [...] (vedlegg 5).

Også her bruker Tom uttrykket *tidsbilde*. På samme måte som simuleringen, er også målet med spillefilmen å gi elevene et dypere innblikk i fortiden. Som vi har sett, kan spillefilmer ha en avgjørende innflytelse på hva elevene mener om historiske hendelser, og kan være en hovedaktør når målet er å øke historiebevissthet (jf. kap. 3.2.3).

5.2.2.4 Historisk tenking

Slik jeg vurderer det, bidrar simuleringen og spillefilmen til å motvirke nåtidsisme, og på den måten fremme historisk tenking. Jeg har flere ganger nevnt at empati kan gjøre elevene i stand til å sette seg inn i historiske personers stilling, og vurdere situasjonen ut i fra personens fysiske valgmuligheter, verdimålestokk og tenkemåte (jf. kap. 3.2.3). Tom sier dette om empati i forbindelse med simuleringen om stendersamfunnet:

28. L: [...] Det er å forsøke å relatere seg til fortiden, og til samfunnet som var. En kan jo kalle det hva en vil, enten å lære med kroppen eller å basere på empati, det går jo på det samme, men en lærer med følelsene. Og selvfølgelig så blir det et empatisk aspekt i det fordi ved hjelp av følelser og empati prøver en å forstå hvorfor det var en årsak til at noe skjedde (vedlegg 5).

Simuleringen hadde røtter i en grunnleggende urettferdighet, hvor elevene selv var ofrene. En slik tilnærming trekker elevenes følelser inn i læringen. Det er grunn for å tro at slike følelser, kan øke elevenes leseforståelse under fagspesifikk lesing fordi de da kan leve seg mer inn i det teoretiske i etterkant.

Til tross for at Tom iverksetter disse tiltakene, som jeg mener fremmer historiske tenking, hevder han under intervjuet at nåtidsisme som fenomen, ikke er et problem i hans klasse. Han uttrykker følgende:

68. L: Jeg føler ikke at det er et problem så langt. Jeg har tenkt at det er en klassisk utfordring som man jobber med i historie, å hele tiden forsøke å sette seg inn i fortiden – fortidens kunnskaper, verdensbilde og menneskebilde. Men for eksempel når vi hadde om slavehandel når du observerte, så opplever jeg at det er tema som jeg forventet mer reaksjoner på – ”hvorfor gjorde de det og hvordan kunne det være mulig?” Men det var liksom ikke så mye reaksjoner, og det overrasket meg, men det kan handle litt om klassen og, fordi det er en ganske sterk klasse. At mange av de forstod at dette var en annen tid, og at en før i tiden tenkte rart i forhold til hvordan vi tenker i dag. Jeg hadde forventet mer dømming, enn det de faktisk gjorde når de møtte ting som i dag blir ansett som umoralske. Når de møter det i en historieundervisning, så opplever jeg at de i større grad enn jeg hadde tenkt faktisk ikke fordømmer eller ikke problematiserer så mye over hvordan de kunne gjøre noe sånt (vedlegg 5).

Det er selvsagt Tom som kjenner klassen sin best, men på bakgrunn av det Lund (2011) skriver om nåtidsisme er det liten sannsynlighet for at det *ikke* kan være et problem, særlig med tanke på at det er en naturlig og intuitiv tenkemåte (jf. kap. 3.1.3). Slik vi ser i sitatet, hevder Tom at mangel på fordømming eller problematisering av slavehandelen er et tegn på historisk forståelse. Jeg stiller imidlertid spørsmålsteget ved om det ikke også kan tyde på det motsatte: At elevene ikke forstår alvoret i det, og derfor ikke reagerer på det. Som vi så i simuleringen, reagerte elevene på stendersamfunnet, muligens fordi de selv var offer, men muligens også fordi de fikk en økt forståelse for at virkelige personer var involvert i den franske revolusjonen. Elevene blir på den måten også mer involvert i fagstoffet, og det kan på den måten fremme elevenes læring og forståelse i tekstbaserte læringssituasjoner.

5.2.3 Begrepsforståelse

Tom mener fagets terminologi tidvis kan være utfordrende, men at det på ingen måte er et problem. Han mener det er viktig å være bevisst på hvilke ord en bruker, slik at elevene kan få forklaringer på de ukjente ordene. Han legger til at han som samfunnsfaglærer har fokus på å bruke et samfunnsfaglig språk, og ikke holde igjen ord som det er naturlig å bruke i en samfunnsfaglig kontekst, men at han naturligvis forsøker å forklare disse ordene underveis. Han vektlegger en kombinasjon av repetisjon og gode forklaringer. Vi har tidligere i denne oppgaven sett at repetisjon og forklaringer også vektlegges hos flere teoretikere (jf. kap. 3.4.1 og 3.4.3).

Når vi nå er inne på begrepsforståelse, skildrer Tom et dilemma, som han ofte opplever i undervisning. Siden faget forsøker å formidle fortiden, kan begrepene fra fortiden ha et innhold som elevene kan ha få forbindelser til. Samtalen vi hadde om dette så slik ut:

40. L: [...] Det var første gang de hørte om menneskerettigheter, og menneskerettigheter er jo et begrep som har vokst ekstremt mye gjennom historien. I dag er menneskerettigheter mye større enn det var den gang. De brukte jo begrepet menneskerettigheter på 1700-tallet, men da var det et veldig isolert begrep som knyttet seg til få rettigheter. I dag betyr begrepet hundrevis av rettigheter, og det er derfor et begrep som det er vanskelig å jobbe med. Det er også viktig når en har historieundervisning at en trekker linjer frem i tid, og prøver å se aktualiteten av ting, samtidig er det noe med det hvis en underviser i menneskerettigheter for eksempel ut i fra et samtidsperspektiv, så er jeg redd for at det forklydrer litt av hva innholdet i det begrepet var den gangen i historien. I dag er for eksempel retten til utdanning en menneskerett, men en anså ikke det som en del av menneskerettighetene på slutten av 1700-tallet. Jeg er veldig usikker på hvordan en da presenterer et slikt begrep.

41. F: Mener du hvis det kan ha en annerledes betydning i dag, enn det hadde før?

42. L: Ja, skal de lære begrepene på de historiske premissene eller på samtidspremissene? Som jeg trekkes i mellom (vedlegg 5).

Som vi ser, er dette gjerne begreper som tilsynelatende har et kjent innhold for elevene, men som i den historiske konteksten ikke får den samme betydningen. Erik Lund beskriver samme problemstilling på følgende måte:

Historie handler om en fortid som er borte for alltid, og som en derfor må forestille seg. Faget bruker ord og begreper som ofte er svært abstrakte, og med et innhold som kan ha få tilknytningspunkter til elevenes egen livsverden. De ordene som ofte kjennes igjen, har ofte et annet faglig innhold i den historiske konteksten det opptrer i, som for eksempel konge for 200 år siden og konge i dag (Lund, 2011:67).

En kan kanskje hevde, at et av fagets største dilemma, er om begrepene skal forklares på de historiske- eller nåtidige premissene. Tom forteller at når det lar seg gjøre, bruker han forskjellige begreper på disse ulike perspektivene. For eksempel bruker han *eneveldet* om kongeinstusjonen før, for å understreke at dette handler om noe annet enn det *kongedømmet* som elevene forbinder med ordet i dag. Å bruke ulike begreper for det fortidige og det nåtidige, kan være en hensiktsmessig måte å skille begrepene, og dermed få frem at det ikke betyr det samme.

Tom mener samfunnsfaget har et viktig ansvar i forbindelse med språklæring, særlig når det gjelder elevenes utvikling av et velfungerende ordforråd. Han understreker hvordan samfunnsfaglige begreper har et stort virkningsfelt utover i andre fagfelt, og at samfunnsfaglige begreper er viktige for elevenes fremtidige liv for å kunne delta i samfunnet. Tom sier at: ” 84. L: [...] målet med samfunnsfaget er jo å skape gode medborgere i samfunnet. Det å ha et operativt språk, er en avgjørende del for å kunne være det. Det som knyttes til politikk, historie og geografi er ting som går inn i så mye” (vedlegg 5). Under intervjuet bruker jeg da et eksempel som Tom også sier seg enig i, og som handler om hvordan de samfunnsfaglige begrepene ofte er byggesteiner for å forstå det som skjer i samfunnet rundt oss. En må for eksempel forstå begrepet ytringsfrihet, for å forstå terrorangrepet i Paris mot den satiriske avisen *Charlie Hebdo* i 2015.

Under observasjonsperioden arbeidet ikke elevene systematisk med begreper, men i dette tilfellet var hele simuleringen mer eller mindre basert på begrepet *stendersamfunn*. Det inkluderte på samme tid begrepene *eneveldig konge*, *adelen*, *geistlige*, *borgerstanden* og *standsløse* (jf. kap. 5.2.2). Under intervjuet bekreftet læreren at disse begrepene satt veldig godt hos elevene i vurderingen. Det er sannsynligvis et resultat av blant annet simuleringen.

Begrepet *koloni* var også et sentralt begrep i observasjonsperioden, men her savnet jeg en tydeligere forklaring for elevene. Jeg satt derfor igjen med et inntrykk om at elevene ikke hadde forstått dette begrepet. Jeg nysgjerrig på om Tom også satte igjen med dette inntrykket. Tom var enig i at elevene ikke hadde forstått dette begrepet, men skildret i den sammenheng en annen utfordring ved å undervise i faget:

46.L: [...] Det er første gang jeg underviser i dette emnet, og jeg merker at jeg ikke har tenkt grundig nok gjennom hvilke begreper jeg faktisk kommer innom. I undervisning blir jeg tatt litt på senga selv av at jeg bruker begreper som jeg egentlig ikke hadde planlagt å jobbe med. *Koloni* var et eksempel på dette, og derfor et begrep som ikke sitter i det hele tatt.

47. F: Ja, jeg husker i forhold til meg selv som elev, at *koloni* var et begrep som jeg ikke klarte å forstå. Jeg forstår det veldig godt nå, men det var som en sperre – jeg klarte ikke forstå hva det var.

48. F: Ja, og det er også der en utfordring ligger i samfunnsfagundervisning generelt. Det er så mange ting i samfunnet du underviser i som har historiske forankringer, og for å kunne forstå det må du forstå bakgrunnen for det. Når vi jobber med 1700-tallets historie så er det så mange linjer som trekkes tilbake til europeisk ekspansjon og kolonialisme, og som enda ikke har vært et emne for de. Plutselig står jeg og sier at det var kolonier i Nord-Amerika, også slår det meg der og da at dette er ikke noe de har forutsetning for å forstå bakgrunnen for, og derfor blir forklaringen litt spontan, og derfor ikke så gjennomtenkt (vedlegg 5).

På lignende måte som at de ulike historiske hendelsene som en underviser om, aldri står alene og isolert, men alltid som påvirkninger og resultater av hverandre, har også fagets begreper historiske forankringer. For å forstå begrepet, må elevene også forstå bakgrunnen eller konteksten som begrepet står i. I tillegg påpeker Tom at han impulsivt bruker begreper som han ikke har planlagt å bruke. ”78. L: [...] jeg har jo ikke skrevet et manus, og en bruker jo plutselig ord som de ikke har forutsetning for å forstå, og i samfunnsfag kan en gjøre det ganske mye. Da gjelder det å være bevisst og forklare det etter hvert som en bruker det” (vedlegg 5). Han mener at samfunnsfaglærerne bør øke sin bevissthet på hvilke ord som de bruker, og har tro på gjentakelse, repetisjon og gode forklaringer av begreper. Jeg minner også om OSV-metoden som jeg mener kan være hensiktsmessig i slike tilfeller hvor begreper oppstår uten at en er klar over det (jf. kap. 3.4.4).

5.2.4 Leseforståelsesstrategier

5.2.4.1 Mindre viktig for Tom

Fokus på leseforståelsesstrategier i forbindelse med tekstbaserte læringssituasjoner, er fraværende under hele observasjonsperioden. En tekst som omhandler de ulike stendene i Frankrike, samt en tekst om opplysningsfilosofene (jf. vedlegg 18 og 19), leste elevene i en av timene som jeg observerte. Da jobbet elevene i grupper og skulle lage en presentasjon av en

filosof, eller et av lagene i stendersamfunnet. Som en kan se, består samtlige tekster av mange ikke-faglige abstrakte ord, kompliserte sammensatte ord og flere avanserte faguttrykk. Jeg vurderer blant annet begrepene *samfunns-* og *religionskritisk åndsretning* og *deist* som begreper elevene ikke har forutsetninger om å forstå. Selv om målet med lesingen er klart og målrettet, kunne elevenes utbytte i møte med disse tekstene økt, hvis Tom ga dem verktøy de kunne bruke for å forstå den bedre. Når vi under intervjuet diskuterte bruken av leseforståelsesstrategier, svarte han imidlertid dette:

104. L: Når det gjelder lesestrategier, så er det for meg litt ullent. Jeg har brukt lesestrategier i norsken, men jeg har ikke brukt det helt konkret i samfunnsfag. Min erfaring med å jobbe veldig konkret i en førlesefase, lesefase og etterfase er at det blir veldig skjematisk, nærmest at de har fått en tekst også har vi hatt begreper først i en førlesefase, og snakket om tema, begreper, og så har vi hatt en lesefase og bearbeidet teksten etterpå (vedlegg 5).

Som vi ser her, mener Tom at bruken av leseforståelsesstrategier kan bli veldig skjematisk. Jeg tolker dette på en negativ måte. Ved at å bruke faste og skjematiske leseforståelsesstrategier, tar det samtidig bort fagets egenart og tekstenes nyanser og variasjoner. Tom deler derfor ikke det pedagogiske arbeidet inn i før lesing, under lesing og etter lesing, men har etter min forståelse et mer helhetlig syn. Den eneste strategien som Tom bruker er å forklarer for elevene hva som skal leses, og hva om er meningen med teksten. Han fremstår på den måten som en samfunnsfaglærer som er opptatt av at det alltid er et mål med det elevene leser, enten det er for å løse en oppgave, eller for at de skal hente ut informasjon som de skal bruke videre.

5.2.5 Metakognitive evner

Tom forteller under intervjuet at han har begynt med loggføring, og han trekker dette frem som en metode for å øke elevenes metakognitive evner. Her skriver elevene hva de mestrer, og hva de bør fokusere på fremover. Som vi har sett, handler metakognisjon om å være kognitivt bevisst på sine egne kognitive prestasjoner. Å skrive loggføring kan på mange måter bidra til en slik bevisstgjøring, fordi det lar elevene reflektere over hva de *har* lært, og hva de *ikke* har lært, og på den måten være aktivt deltakende i sin egen læringsprosess. I denne sammenhengen var jeg imidlertid mer opptatt av metakognisjon i forbindelse med lesing. Det handler om å være i stand til å vurdere egen forståelse underveis i tekstbaserte læringssituasjoner. Når jeg stiller spørsmål til Tom om han har jobbet med metakognisjon i forbindelse med lesing, svarer han at det er noe han ikke har jobbet noe med enda.

5.2.6 Motivasjon og engasjement

Tom har et interessant syn på motivasjon og engasjement. Når jeg spør hvordan han motiverer elevene i møte med faglige tekster, svarer han følgende:

108. L: Min måte å tenke motivasjon på er ganske stor. Motivasjon er noe som jeg først og fremst tenker på som overordnet med å prøve å aktualisere og skape en nærhet og aktualitet til stoffet som vi jobber med. Når en da er i undervisning og i en læringsprosess hele tiden ser meningen med det. Leseoppgavene de får i samfunnsfag knyttes jo alltid til en større undervisningssituasjon. Jeg vet ikke om jeg før en leseoppgave har så veldig spesifikke motivasjonsvirkemidler som jeg tar i bruk når de skal lese *akkurat* den teksten, men at teksten er aktuell for det vi holder på med. Jeg tenker nok ikke alltid så isolert på det (vedlegg 5).

Som en kan se her, bygger Tom elevenes motivasjon opp med følgende tre prinsipper: *aktuelt, nært og meningsfullt*. Det er særs viktig i et fag som dette, hvor det finnes en så stor kulturell, sosial og ikke minst tidsmessig avstand mellom tekstens innhold og leseren. I dette tilfellet er simuleringen i stor grad med på å gjøre fagstoffet aktuelt, nært og meningsfullt for elevene.

5.2.6.1 Simulering

Å bruke praktiske øvelser, anser John Guthrie for å være en motivasjonsfaktor, som motiverer på en slik måte at det kan fremme interesse for fagstoffet. I denne studien bruker jeg begrepet simulering, men det ligner på det Guthrie kaller for praktiske øvelser. Det er fordi det er sensorisk, praktisk og spennende for elevene. Elevene får dessuten en følelse av å ha kontroll på hva som skjer, særlig hvis deres initiativ og spontane handlinger er med på å drive simuleringen videre. Dette kan føre til at elevene tar mer eierskap til den informasjonen som de tilegner seg i den praktiske øvelsen, og denne følelsen av å ha kontroll over sine kunnskaper og sin læring, er en integrert del av den indre motivasjonen. Kjernen i denne tolkningen er troen på at fagstoffet blir mer interessant for elevene når de skal lese om det teoretiske. Det vil gi elevene ytterligere informasjon, og fylle ut eventuelle tomrom som de sitter igjen med fra simuleringen.

5.2.7 Fagspesifikk lesing

Ulike literacy-hendelser krever som sagt også ulike praksiser. Funn viser at eksperter innenfor ulike fagfelt også leser sine respektive tekster på ulike måter, og med ulike strategier (jf. kap. 2.2 og 2.3). Ansvaret for å gjøre elevene fortrolige med samfunnsfaglig literacy ligger i hendene på samfunnsfaglærere. I det som følger diskuterer jeg hvordan elevene til Trine arbeider med fagspesifikk lesing.

Slik vi har sett, er det å bruke kilder en av seks komponenter van Broxtel og van Drie mener er avgjørende for å utvikle historisk literacy. Vi så at historiske kilder krever en annen tilnærming enn leseren vanligvis har i møte med informasjonstekster. Det er historikerens oppgave å konstruere fortiden på bakgrunn av slike historiske kilder. Derfor må en historieframstilling leses som en av flere mulige fortellinger om fortiden, men som nødvendigvis ikke forteller sannheten. (jf. kap. 2.3.4).

Under observasjonsperioden får elevene i Tom sin klasse øve seg på å tolke slike historiske kilder (se vedlegg 17). Som en også kan se i vedlegget, er oppgaven knyttet til disse historiske kildene som følger: Vurder kildene under og diskuter hvilket menneskesyn som preget i USA mot slutten av 1700-tallet. Kildene skal på den måten brukes til å besvare et spørsmål som Tom stiller. Som en også kan se, er kildene motstridende, og representerer ulike menneskesyn. For eksempel tildeles alle mennesker like rettigheter i kilde nr. 1, mens kilde nr. 3 er en amerikansk avisannonse med salg av slaver. Som vi har sett, krever det å lese om fortiden en annen tilnærming enn i annen faglitteratur. En historiker er mer opptatt av tekstens opphav for å identifisere forfatterens vurderinger, sympatier og tenkemåte, og hvordan dette eventuelt har farget teksten. Historikere sammenligner også informasjon på tvers av ulike tekster. I denne øvelsen gir Tom elevene mulighet til å øve seg på å lese, tolke og vurdere kilder som historikere, og bruke informasjon på tvers av kildene. At kildene i tillegg er motstridende, formidler også implisitt hvordan fortiden og dens historie er nyansert, og at en ikke kan ta alt en leser om fortiden for å være den eneste sannheten.

5.3 Oppsummering

Med fare for å gjenta meg selv, ønsker jeg å understreke at det ikke har vært enkelt å rette kritikk mot Trine og Tom, særlig med tanke på det nære samarbeidet som vi har hatt. Likevel blir det feil å harmonisere samfunnsfagundervisningen, fordi det finnes et forbedringspotensial, og det har i denne oppgaven vært mitt ansvar å belyse dette potensialet. Jeg minner om problemstillingen som er: Hvordan kan lærere i samfunnsfag fremme forståing og læring i tekstbaserte læringssituasjoner?

Trine fremstår som en lærer som er opptatt av å gjøre ”det riktige” i forbindelse med lesing og leseforståelse. Hun forteller under intervjuet at hun alltid aktiverer elevenes forkunnskaper, og

at elevene alltid arbeider systematisk med begreper. Det kommer også frem at hun i særdeleshet er opptatt av leseforståelsesstrategier. Et slikt pedagogisk ståsted er meget positivt for elevenes tilegnelse og forståelse av faglige tekster, fordi hun gir dem strategier og verktøy som de kan bruke for å forstå og tilegne seg en faglig tekst bedre. Når hun i tillegg er opptatt av, og formidler for elevene, at disse strategiene bør iverksettes når leseforståelsen er lav, bidrar det til å gjøre elevene mer bevisst på sin egen leseprestasjon. Etter min vurdering, tørr jeg å påstå at Trine ser på leseforståelse som et resultat av at elevene hovedsakelig bruker leseforståelsesstrategier, og at forkunnskapene aktiveres.

Det var også overraskende at Trine ikke kunne begrunne noen av sine metoder, som for eksempel når jeg spurte om bakgrunnen for ordkortspillet. Da svarte Trine:

32. L: Jeg er jo ny lærer, så jeg eksperimenterer alltid med det jeg gjør. Noen ganger er det vellykket, og andre ganger ikke vellykket. Her var tanken å gjøre noe annet enn det vi allerede hadde gjort. Vi hadde jobbet veldig likt i en lang periode, så målet var her å få et avbrekk, samtidig prøve å gjøre noe nyttig. Jeg brukte selv slike huskekort, når jeg gikk på videregående. Nå kan du lage sånne på mobilen til og med. Det er jo også en strategi, og det er en måte å gjøre arbeidet med begreper litt morsommere på (vedlegg 4).

Hvor er hennes fokus på elevenes forståelse og læring i denne begrunnelsen? Det er synd at undervisningsopplegget ikke blir iverksatt med et klarere mål om å lære, og å forstå. Selvsagt skal fokuset på læring ikke ignorere at elevene har et sosialt behov, og at læring også burde være gøy for elevene. Likevel hadde jeg forventet mer reflekterte og didaktiske svar fra lærerens side her.

Tom går mer i mot det som gjerne kan oppfattes som ”det riktige”, særlig når det gjelder bruken av leseforståelsesstrategier, som han mener kan bli for skjematisk. Slik jeg forstår det, er Tom mer opptatt av elevene ser nærhet, aktualitet og relevans til fagstoffet, og når det er utrettet, vil elevene også forstå, og lære det.

Jeg har gjennom observasjonen og intervjuene med Trine og Tom, fått et privilegert innblikk i samfunnsfagundervisningen, og det har på mange måter endret mitt syn på hva som er god leseforståelsesundervisning. Trine har en relativt teknisk og skjematisk tilnærming til leseforståelse. Det å gi elevene strategier til å kunne forstå tekstene som de skal lese, er viktig fordi det øker sjansen for en dypere forståelse for det som leses. Tom gir ikke elevene slike

leseforståelsesstrategier, noe som fremstår som en mangel ved Toms undervisningspraksis. En undervisningspraksis som den Trine har, blir likevel etter min vurdering noe skjematisk og mekanisk. Så lenge elevene ikke har motivasjon til å lese den gitte teksten, vil bruken av leseforståelsesstrategier heller ikke øke elevenes tilegnelse og forståelse av fagstoffet. I tillegg gjør lite for å motivere og engasjere sine elever i møte med faglige tekster. Tom er opptatt av at elevene skal se nærhet, aktualitet og relevans til stoffet, og forsøker alltid å legge dette som et grunnlag for at elevene også skal forstå og lære fra den gitte teksten. Dette gjør han blant annet gjennom simulering og spillefilm, hvor elevene involveres mer i fagstoffet. Det øker sjansen for at elevene ønsker å finne ut mer, får slik sett en indre motivasjon til å lese om det teoretiske. I forhold til hvordan lærere i samfunnsfag kan fremme forståing og læring i tekstbaserte lærings situasjoner, mener jeg en kombinasjon av Tom og Trine ville vært det ideelle. Deres undervisningspraksis utfyller hverandre på en slik måte at hvis Trine hadde tatt lærdom av Tom, og Tom tatt lærdom av Trine, kunne begge tilnærming til leseforståelse utviklet og forbedret seg.

6. Neste steg for samfunnsfaglærere

Å skulle lese, forstå og lære i samfunnsfag, er en vanskelig oppgave, og det råder flere utfordringer i faget som lærere må ta hensyn til. Innenfor grunnskolefaget samfunnsfag er det det historiespesifikke domenet som jeg har vært særlig opptatt av i denne oppgaven. Her møter elevene en fjern fortid som er borte for alltid, og som de kun kan forestille seg. Faget bærer i tillegg med seg en omfattende terminologi, med mange avanserte ord og uttrykk som elevene må forstå og tilegne seg. Slike faktorer gjør det vanskelig for elevene å forstå og lære fra faglige tekster i faget, og det understreker viktigheten av lærere som vet hvordan en kan arbeide for å øke elevenes forståelse og læring.

Det er imidlertid vanskelig å vite hvordan dette kan gjøres mest mulig effektivt, men jeg har i denne fremstillingen belyst flere forhold som fortjener oppmerksomhet. Jeg minner om problemstillingen som har vært: *Hvordan kan lærere i samfunnsfag fremme forståing og læring i tekstbaserte lærings situasjoner?* Jeg drøfter problemstillingen kontinuerlig gjennom hele oppgaven, og det er umulig å presentere en enkel konklusjon eller svar på den. Gjennom bruk av relevant teori og empiri har jeg forsøkt å implementere nye tanker, ideer og løsninger til hvordan dette kan gjøres på en best mulig måte.

Når det gjelder nåtidsisme som forstyrrelse for forståelse og læring, har bruk av empati skilt seg ut i denne studien. Ved å spille på elevenes følelser, kan det få dem til å forstå historien på de historiske aktørene sine premisser. Tom bruker simulering som metode. Etter min observasjon av denne simuleringen, er dette en tilnærming som jeg bifaller, og selv ønsker å bruke i egen undervisning. *Learning by doing* bør være et ideal i all historieundervisning. Det er viktig å ta den historiske hendelsen inn i klasserommet, og la elevene selv ta del i prosessen og utviklingen. Naturligvis i kombinasjon med at elevene også leser det teoretiske.

Ord og kunnskap er to sider av samme sak, skriver Anne Golden (Golden, 2003:161). Å øke elevenes begrepsforståelse kan være en utfordring, særlig med tanke på fagets terminologi. Det er verdt å legge merke til at begrepsforståelse er en forutsetning for en grunnleggende forståelse, og dessuten refleksjon. Det er derfor udiskutabelt at fokus på begreper bør stå sentralt i all samfunnsfagundervisning. Hvordan dette kan gjøres, drøfter jeg underveis i oppgaven (jf. kap. 3.4 og 5.1.3). Jeg sitter igjen med et inntrykk av at en må være bevisst på fagets terminologi: De vide begrepene, de språklige bildene og de flertydige begrepene. En

må ha en forståelse for *hva* som er vanskelig for elevene, og på den måten overføre denne bevisstheten til elevene, slik at de kan forholde seg metakognitivt til egen ordlæring (både når det gjelder de faglige- og ikke-faglige begrepene).

Spørsmålet som reiser seg er hva det neste steget for samfunnsfaglærere skal være? Er det noe denne oppgaven har lært meg, så er det at jeg, som samfunnsfaglærer, ikke kan ignorere viktigheten av å være fokusert på leseforståelse i forbindelse med tekstbaserte lærings situasjoner i faget. Jeg må strebe etter nye og funksjonelle metoder jeg kan bruke. Det er ikke nok å gi elevene strategier for å forstå en tekst, så lenge elevene ikke ser nytten av å lese den. Det er heller ikke nok at elevene ser nytten av å lese en tekst, så lenge de ikke har verktøy til å forstå den. Elevene har behov for klare, planlagte samfunnsfagtimer, med en klar målsetting om å lære, og å forstå. Men det krever en innsats. Det krever innsats og fokus til å iverksette simuleringer, og praktiske øvelser, slik at elevene aktivt deltar og involveres i læringsprosessen. Det krever innsats til å gjøre faget nært for elevene, til tross for den store avstanden i tid og sted. Det krever innsats og fokus til å lære elevene ulike leseforståelsesstrategier, slik at de kan ta i bruk disse når leseforståelsen er lav.

Et annet inntrykk jeg også sitter igjen med, er at lærere burde ta mer lærdom av hverandre. I forhold til hvordan lærere i samfunnsfag kan fremme forståing og læring i tekstbaserte lærings situasjoner, mener jeg en kombinasjon av Tom og Trine ville vært det ideelle. Jeg tror at samtaler, samt observasjoner av hverandre, kan føre til at en kan ta lærdom av hverandre, og ta i bruk andre metoder for å øke leseforståelse. Dette kan bidra til at undervisningen utvikler seg i riktig retning. Jeg håper at denne studien også kan fungere på en slik måte, at andre lærere kan bruke det, for å utvikle og forbedre egen undervisningspraksis.

Til slutt vil jeg minne om at ulike fagfelt også krever ulike tilnærminger til sine respektive tekster. Samfunnsfaget er i den sammenheng særlig rammet med tanke på at det består av hele tre faglig disipliner. I det historiespesifikke domenet handler det om å lære elevene de lesestrategiene som ekspertene innenfor fagfeltet bruker i møte med historiske kilder, slik at elevene kan bli fortrolige med å utøve den type lesing. Vi må lære elevene hvordan de skal gå frem i møte med mange, varierte og avanserte tekster.

6.1 Videre forskning

Dersom jeg hadde fått mulighet til å studere dette feltet videre, ville jeg lært mer om simuleringer som undervisningsmetode. Det hadde vært svært interessant å studere hvilken, og eventuell hvor stor effekt simuleringer i historieundervisning har for elevens forståelse og læring i tekstbaserte lærings situasjoner. Det kunne da vært interessant å utføre en sammenligning av to elevgrupper: en gruppe som deltar på simulering, og en gruppe som ikke deltar på simulering, for så å teste hva elevene forstår og lærer fra en faglig tekst om samme tema. Da kunne en ha funnet ut om det er sammenheng mellom simulering og tekstbasert læring. Det kunne i den anledning også vært interessant å prate med elevene om hvordan de opplever simulering som undervisningsmetode. Det hadde også vært spennende å forme noen simuleringer i henhold til læreplanen i samfunnsfag, som lærere og elever i ungdomsskolen kan få glede av. Deretter kunne en ha testet noen av disse simuleringene i klasserommet, og kartlegge elevenes respons. Det er et behov for en håndbok med forslag til slike historiske simuleringer, som en kan bruke i samfunnsfaget, som er enkle å iverksette, og som har faglig relevans.

Litteraturliste

- Andreassen, Rune (2007). Ekspisitt opplæring i leseforståelse. I Ivar Bråten (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 252-285). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Antonio, Dee & Guthrie, T. John (2008). Reading Is Social: Bringing Peer Interaction to the Text. I John T. Guthrie (red.), *Engaging Adolescent in Reading* (s. 49-65). United States of America: Corwin Press.
- Barton, David (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2. utg.). USA: Blackwell publishing.
- Brevik, Myklebostad Lisbeth og Gunnulfsen, Ann Elisabeth (2011). *Les mindre – forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster 1.-7. trinn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brown, Rachel, Pressley, Michael, Van Meter, Peggy og Shuder, Ted (1996). A quasiexperimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, issue 1, 18-37.
Hentet 06.04.2016 fra:
<http://psycnet.apa.org/journals/edu/88/1/18.pdf&productCode=pa>
- Brudholm, Merete (2011). *Leseforståelse – hvorfor og hvordan?* København: Akademiske forlag.
- B e, Jan Bjarne (2006). *  lese fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bråten, Ivar (2007). Leseforståelse: Komponenter, vansker og tiltak. I Ivar Bråten (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-82). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Douglass, E. Jessica & Guthrie, T. John (2008). Meaning is Motivation: Classroom Goal Structures. I John T. Guthrie (red.), *Engaging Adolescent in Reading* (s. 17-33). United States of America: Corwin Press.
- Elbro, Carsten (2008). *L sning og l seundervisning*. København: Gyldendal.
- Fillman, Sarah & Guthrie, T. John (2008). Control and Choice: Supporting Self-Directed Reading. I John T. Guthrie (red.), *Engaging Adolescent in Reading* (s. 33-49). United States of America: Corwin Press.
- Furre Moan, Eirin (2013). Den gode leseren – en multikunstner? I May-Britt Waale & Marit Krogtoft (red.), *Krafttak for lesing i fag* (s. 133-152). Trondheim: Akademika forlag.

- Gibb, L. Robert & Guthrie, T. John (2008). Interest in Reading: Potency og Relevance. I John T. Guthrie (red.), *Engaging Adolescent in Reading* (s. 83-98). United States of America: Corwin Press.
- Golden, Anne (1998). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring: i et andrespråkperspektiv*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guthrie, T. John (2008). Reading Motivation and Engagement in Middle and High School: Appraisal and Intervention. I John T. Guthrie (red.), *Engaging adolescent in reading* (s. 1-16). United States of America: Corwin Press.
- Guthrie, T. John & Ozgungor, Sevgi (2002). Instructional Contexts for Reading Engagement. I Cathy Collins Block. og Michael (red.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (s. 275-288). New York: The Guilford Press.
- Hoem Frafjord, Toril & Staurseth Egenæs Hanne (2014). Lesing i samfunnsfag. I Atle Skaftun, Oddny Judith Solheim, og Per Henning Uppstad (red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 145-165). Cappelen Damm AS.
- Imsen, Gunn (2014). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Itslearning AS (2012). Å lykkes med vurdering for læring: Hvordan læringsplattformer kan hjelpe travle lærere med vurdering for læring. Bergen: Itslearning AS. Hentet 06.04.2016 fra:
http://www.itslearning.no/Websites/itslearningnorge/images/Documents/managing_afl_Norwegian_20_pager_web.pdf
- Koritzinsky, Theo (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 04.05.2016 fra
http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Lund, Erik (2011). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, Eva (2010). Teksters tilgjengelighet: Fagspråk. I Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s.185-201). Novus forlag.

- Mikkelsen, Rolf (2010). Fagdidaktikk i geografi. I R. Mikkelsen, og P.J. Sætre (red.), *Geografididaktikk for klasserommet: En innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere* (s. 17-39). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Moland, Martin (2015). PISA virker dårlig. *Dagens perspektiv*.
Hentet 06.04.2016 fra
<http://www.dagensperspektiv.no/2015/pisa-virker-darlig>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*.
Hentet 16.04.2016 fra
<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Overrein, Per og Smidt, Jon (2010). Begrep og makt – begrepslæring og samfunnsbilder i skrijving i samfunnsfag. I Jon Smidt (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 231-254). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Palinscar Sullivan Annemarie (2003). Collaborative approaches to Comprehension Instruction. I Anne Polselli Sweet & Catherine E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 99-115). New York: The Guilford Press.
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pressley, Michael & Block Collins, Cathy (2002). Summing Up: What Comprehension Instruction Could Be. I Cathy Collins Block & Michael Pressley (red.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (s. 383-392). New York: The Guilford Press.
- Pressley, Michael, Disney, Laurel & Anderson, Kendra (2006). Vocabulary. I Michael Pressley (red.), *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching* (s. 220-239). New York: The Guildford Press.
- Pressley, Michael & Wharton-McDonald, Ruth (2006). The need for Increased Comprehension Instruction. I Michael Pressley (red.), *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching* (s. 293-347). New York: The Guildford Press.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND. Hentet 26.04.2016 fra
http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

- Roe, Astrid (2013). Lesing. I Marit Kjærnsli & Rolf V. Olsen (red.), *Fortsatt en vei å gå: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012* (s. 177-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, Astrid (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelstuen, Marit (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2008): Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational review*, 78(1). 40-59.
- Skaftun, Atle (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I Atle Skaftun, Oddny Judith Solheim & Per Henning Uppstad (red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15-32). Cappelen Damm AS.
- Skaftun, Atle, Solheim, Oddny Judith og Uppstad, Per Henning (2014). Forord. I Atle Skaftun, O.J. Solheim og P.H. Uppstad (red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 5-8). Cappelen Damm AS.
- Snow E. Catherine & Sweet Polselli Anne (2003). Reading for Comprehension. I Anne Polselli Sweet & Catherine E. Snow (red.), *Rethinking Reading Comprehension* (s. 1-12). New York: The Guilford Press.
- Strømsø, Helge (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I Ivar Bråten (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 20-45). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Uppstad, Per Henning & Walgermo, Bente Rigmor (2014). Arbeid med vokabular i leseopplæringen. I Atle Skaftun, Oddny Judith Solheim og Per Henning Uppstad (red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 55-70). Cappelen Damm AS.
- Utdanningsdirektoratet (1993). Generell del av læreplanen. Det arbeidende mennesket. Hentet 04.05.2016 fra:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidende-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet (2013a). Læreplan i samfunnsfag. Føremål. Hentet 19.04.2016 fra:
<http://www.udir.no/LK06/SAF1-03/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2013b). Læreplan i samfunnsfag. Grunnleggende ferdigheter. Hentet 04.05.2016 fra:

http://www.udir.no/LK06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Utdanningsdirektoratet (2013c). Læreplan i samfunnsfag – kompetansemål. Kompetansemål etter 10. årssteget. Hentet 25.04.2016 fra:

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

[6](#)

Vellutino R. Frank (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. I Anne Polselli Sweet & Cathrine E. Snow (red.), *Rethinking Reading Comprehension* (s. 51-81). New York: The guildford Press.

Waale, May-Britt (2013). Klasseromsforskning – observasjon og intervju. I May-Britt Waale & Marit Krogtoft (red.), *Krafttak for lesing i fag* (s. 27-46). Trondheim: Akademia forlag.

Yudowitch, Shana, Henry M. Lucas & Guthrie T. John (2008). Self-Efficacy: Building Confident Readers. I John T. Guthrie (red.), *Engaging Adolescent in Reading* (s. 65-83). United States of America: Corwin Press.

Vedlegg

Oversikt over vedlegg:

Vedlegg 1: Observasjonsskjema s. 99

Vedlegg 2: Intervjuguide, Trine s. 100

Vedlegg 3: Intervjuguide, Tom s. 104

Vedlegg 4: Transkripsjon av intervju, Trine s. 108

Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju, Tom s. 122

Vedlegg 6: Informasjon om observasjon til foresatte s. 136

Vedlegg 7: Forespørsel om observasjon s. 137

Vedlegg 8: Forespørsel om intervju s. 139

Vedlegg 9: Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelig AS (s) s. 140

Vedlegg 10: Meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) s. 142

Vedlegg 11: Endringsskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) s. 147

Vedlegg 12: Bekreftelse på endring fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) s. 149

Vedlegg 13: Prosjektskisse s. 150

Vedlegg 14: Strategi, sjekklister s. 151

Vedlegg 15: Observasjonsnotater, Trine s. 152

Vedlegg 16: Observasjonsnotater, Tom s. 153

Vedlegg 17: Historiske kilder s. 155

Vedlegg 18: Tekst om stendene i Frankrike s. 157

Vedlegg 19: Tekst om opplysningsfilosofene s. 158

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Dato:..... Tema:.....

Emne for timen:..... Informant nr.:.....

Kategori	Observert? Beskrivelse.	Eksempel:
1. Hva gjør læreren før lesing?		
2. Trekker læreren frem elevenes forkunnskaper? Hvordan?		
3. Hva gjør læreren under lesing?		
4. Gjør læreren noe med vanskelige ord og begreper? Hva?		
5. Hva gjør læreren etter lesingen?		
6. Hva gjør læreren for å øke elevenes metakognitive evner?		
7. Modellerer læreren ulike strategier for elevene?		
8. Hvordan jobber elevene med fagstoffet?		
9. Hvordan motiverer læreren elevene?		
10. Tester læreren om elevene har forstått det de leser? Hvordan?		

Vedlegg 2: Intervjuguide, Trine.

1. Innledning	1. Fortelle om tema og bakgrunn for masteroppgaven	Problemstilling: Hvordan kan lærere i samfunnsfag fremme forståing og læring i tekstbaserte læringsprosesser? Hensikten er <i>ikke</i> å legge frem et fasitsvar eller enkel metode, men å starte en diskusjon og refleksjon rundt problemstillingen. Observasjonen og intervjuene brukes som en innfallsvinkel til denne diskusjonen.
	2. Generell informasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Dette handler kun om samfunnsfag - Dette er kun ment som en intervjuguide. - Jeg har taushetsplikt - Du er anonym gjennom bearbeidelse av data og i oppgaven - Studien er meldt til NSD
	3. Har du noen spørsmål?	
<ul style="list-style-type: none"> - Svar så godt du kan. - Gjerne spesifiser om det er geografi, historie el. samfunnskunnskap du snakker om hvis det er hensiktsmessig. 	4. Tillater du at jeg starter lydopptaker?	

Start opptak.

2. Bakgrunn	1. Kan du fortelle litt om deg selv som lærer?	<ul style="list-style-type: none"> - Utdanning - Tid som lærer generelt/ved skolen - Fag
--------------------	--	---

	2. Har du noen fordypningsoppgaver med lesing/leseopplæring?	- bachelor/master? - hjemmeksamen?
--	--	---------------------------------------

3. Samfunnsfag	1. Har du noen tanker om lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?	- utfordringer?
	2. Hva og hvordan leses det i faget?	- Teksttyper - Hensikt - utfordringer - historie, geografi, samfunnsfag
	3. I forbindelse med lesing, er det noen utfordringer med tanke på at faget favner om historie, geografi og samfunnskunnskap?	
	4. Hvordan tror du elevene opplever lesing i faget og faget som sådan?	

4. Leseforståelse	1. Hvordan forstår du begrepet <i>leseforståelse</i> ?	
	2. Vil du si leseforståelse er noe du har fokus på i planleggingen og i undervisningen?	
	3. Tror du at dagens elever er i stand til å <i>lære</i> fra tekst i samfunnsfag?	

5. Deltaker 1: om observasjonen.	1. Hva var bakgrunnen for ”ordkort-spillet” som elevene først lagte og deretter spilte?	
	2. Hva var bakgrunnen for at elevene skulle rangere teksten som du hadde skrevet?	
	3. Hvorfor brukte du ”Norsk matproduksjon, en komplett verdikjede”? Og hva gjorde du for at elevene skulle forstå og lære mest mulig fra denne teksten?	

6. Før lesing	1. Har du noen tanker om hva som er viktig å gjøre før elevene leser faglige tekster i samfunnsfag?	Ulikt i samfunnskunnskap, geografi og historie?
	Planlegger du undervisning med fokus på å skape og aktivere elevenes forkunnskaper før lesing av faglige tekster?	Evt. hvordan?
	Hvordan tolker du det å ”tenke historisk”?	Arbeider dere noe med dette? Noe forhold til begrepet <i>nåtidsisme</i> ?
	Underviser du noen gang med fokus på tekst og sjanger?	

7. Ordforråd	1. Hvordan opplever du terminologien i samfunnsfaget er for elevene?	- Geografi, historie, samfunnskunnskap.
	2. Hvordan opplever du elevenes generelle ordforråd og begrepsforståelse?	
	3. Hvordan arbeider du for å øke elevenes ordforråd?	

8. Kognitive evner	1. Hva gjør du for å øke elevenes konsentrasjon under faglig lesing?	
	2. Arbeider du med å øke elevenes visuelle forestillingsevne?	Evt. hvordan?
	3. Arbeider du med å øke elevenes kompetanse til å trekke logiske slutninger i møte med faglige tekster?	Evt. hvordan.

9. Metakognitive evner	1. Underviser du i hvordan elevene kan overvåke egen forståelse og læring?	Evt. på hvilken måte og hvordan?
-------------------------------	--	----------------------------------

10. Leseforståelsesstrategier	1. Før lesing, gir du elevene strategier de kan bruke for å forstå teksten bedre?	Hvis ja, synes du det øker elevenes forståelse og læring?
	2. Underviser du eksplisitt med å forklare og demonstrer effektive lesestrategier – hvordan de virker og når de kan brukes?	

11. Motivasjon og engasjement	1. Hvordan motiverer og engasjerer du elevene dine når de skal lese faglige tekster?	
	2. Hvordan tror du elevene opplever faget?	

12. Avslutning	1. Noe du vil tilføye/oppklare?	
	2. Kan jeg kontakte deg hvis jeg trenger ytterligere forklaring om noe fra dette intervjuet?	

Da er vi ferdig. Tusen takk!

Vedlegg 3: Intervjuguide, Tom.

1. Innledning	1. Fortelle om tema og bakgrunn for masteroppgaven	Problemstilling: Hvordan kan lærere i samfunnsfag fremme forståing og læring i tekstbaserte læringsprosesser? Hensikten er <i>ikke</i> å legge frem et fasitsvar eller enkel metode, men å starte en diskusjon og refleksjon rundt problemstillingen. Observasjonen og intervjuene brukes som en innfallsvinkel til denne diskusjonen.
	2. Generell informasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Dette handler kun om samfunnsfag - Dette er kun ment som en <i>intervjuguide</i>. - Jeg har taushetsplikt - Du er anonym gjennom bearbeidelse av data og i oppgaven - Studien er meldt til NSD
	3. Har du noen spørsmål?	
<ul style="list-style-type: none"> - Svar så godt du kan. - Gjerne spesifiser om det er geografi, historie el. samfunnskunnskap du snakker om hvis det er hensiktsmessig. 	4. Tillater du at jeg starter lydopptaker?	

Start opptak.

2. Bakgrunn	1. Kan du fortelle litt om deg selv som lærer?	<ul style="list-style-type: none"> - Utdanning - Tid som lærer generelt/ved skolen - Fag
--------------------	--	---

	2. Har du noen fordypningsoppgaver med lesing/leseopplæring?	- bachelor/master? - hjemmeeksamen?
--	--	--

3. Samfunnsfag	1. Har du noen tanker om lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?	- utfordringer?
	2. Hva og hvordan leses det i faget?	- Teksttyper - Hensikt - utfordringer - historie, geografi, samfunnsfag
	3. I forbindelse med lesing, er det noen utfordringer med tanke på at faget favner om historie, geografi og samfunnskunnskap?	
	4. Hvordan tror du elevene opplever lesing i faget og faget som sådan?	

4. Deltaker 2: om observasjonen.	1. Hva var bakgrunnen for rollespillet om stendersamfunnet?	
	2. I en av timene ble elevene satt sammen i grupper og skulle finne informasjon om en filosof eller et av lagene i stendersamfunnet – hvorfor valgte du å gjøre det på denne måten?	
	3. Hva gjorde du for å øke elevenes begrepsforståelse i emnet og i tekstene som de leste?	
	4. Kan du fortelle kort om filmen som dere så, og hvorfor dere så denne?	

5. Leseforståelse	1. Hvordan forstår du begrepet <i>leseforståelse</i> ?	
	2. Vil du si leseforståelse er noe du har fokus på i planleggingen og i undervisningen?	

	3. Tror du elevene er i stand til å <i>lære</i> fra tekst i samfunnsfag?	
--	--	--

6. Før lesing	1. Har du noen tanker om hva som er viktig å gjøre <i>før</i> elevene leser faglige tekster i samfunnsfag?	Ulikt i samfunnskunnskap, geografi og historie?
	Planlegger du undervisning med fokus på å skape og aktivere elevenes forkunnskaper før lesing av faglige tekster?	Evt. hvordan?
	Hvordan tolker du det å ”tenke historisk”?	Arbeider dere noe med dette? Noe forhold til begrepet <i>nåtidsisme</i> ?
	Underviser du noen gang med fokus på tekst og sjanger?	

7. Ordforråd	1. Hvordan opplever du terminologien i samfunnsfaget er for elevene?	
	2. Hvordan opplever du elevenes generelle ordforråd og begrepsforståelse?	
	3. Hvordan arbeider du for å øke elevenes ordforråd?	

8. Kognitive evner	1. Hva gjør du for å øke elevenes konsentrasjon under faglig lesing?	
	2. Arbeider du med å øke elevenes visuelle forestillingsevne?	Evt. hvordan?
	3. Arbeider du med å øke elevenes kompetanse til å trekke logiske slutninger i møte med faglige tekster?	Evt. hvordan.

9. Metakognitive evner	1. Underviser du i hvordan elevene kan overvåke egen forståelse og læring?	Evt. på hvilken måte og hvordan?
-------------------------------	--	----------------------------------

10. Leseforståelsesstrategier	1. Før lesing, gir du elevene strategier de kan bruke for å forstå teksten bedre?	Hvis ja, synes du det øker elevenes forståelse og læring?
	2. Underviser du eksplisitt med å forklare og demonstrer effektive lesestrategier – hvordan de virker og når de kan brukes?	

11. Motivasjon og engasjement	1. Hvordan motiverer og engasjerer du elevene dine når de skal lese faglige tekster?	
	2. Hvordan tror du elevene opplever faget?	

12. Avslutning	1. Noe du vil tilføye/oppklare?	
	2. Kan jeg kontakte deg hvis jeg trenger ytterligere forklaring om noe fra dette intervjuet?	

Da er vi ferdig. Tusen takk!

Vedlegg 4: Transkripsjon av intervju, Trine.

1. F: Vi kan begynne litt generelt. Da lurer jeg på om du kan fortelle litt om deg selv som lærer, om utdanningen din, tid som lærer generelt, og ved denne skolen, og hvilke fag du har.
2. L: Jeg har min fagutdanning fra universitetet i Aberdeen. Der har jeg en master of arts in history, og etterpå har jeg tatt PPU ved UiS. Når jeg tok den PPU-utdanningen så hadde jeg hospitering på denne skolen, og fikk først jobb som tilkallingsvikar, så et års vikariat fast etterpå. Så fikk jeg fast stilling etter det. Jeg har vært lærer i tre år. Jeg har hatt niende og tiende, så har jeg hatt åttende og niende igjen. Dette er andre året jeg har samfunnsfag, så jeg har ikke hatt det så mye.
3. F: Underviser du i andre fag enn samfunnsfag?
4. L: Jeg underviser også i norsk og engelsk.
5. F: Har du noen fordypningsoppgaver innenfor lesing eller leseopplæring, i form av en bachelor eller master, eller hjemmeksamen?
6. L: Ikke i leseopplæringen, men jeg er ressurslærer i lesing så derfor har jeg tre lesekurs. Men jeg har to fordypningsoppgave i historiedidaktikk, en som går på holocaust og undervisning av det, og en i faget *general historical problems*, der man diskuterer blant annet nåtidsisme og synet på historie som fag, og utfordringer med å undervise i det.
7. F: Nåtidsisme går jo litt inn i dette som jeg skriver om fordi jeg skriver om hva som hindrer leseforståelse, og at det i historie kan være en sperre for elevene, at de leser med feil briller. Men når det gjelder samfunnsfag, har du noen tanker om lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?
8. L: Lesing er jo en grunnleggende ferdighet i alle fag, men det som ofte er utfordringen med lesing i samfunnsfag, er fagbegreper. De er ofte veldig vide, for eksempel *identitet* og *samfunn* – kjempe store ord med mange tolkningsmuligheter, der du som lærer må prøve å koke det ned til noe håndterlig og noe spiselig for elevene. Det er en av utfordringene. Samtidig så synes jeg også at samfunnsfaget har veldig mye språklige bilder, for eksempel ”styrt med ei jernhånd”, hva betyr det? Der føler jeg ofte at elevene sliter. ”Det var en uløselig konflikt”, hva vil det si? Men det er jo sånn språket i det faget er, så noe av utfordringen i faget er selve språket. De må på en måte lære nesten et nytt språk, eller lære å lese på en annen måte.

9. F: Helt enig. Hva og hvordan leses det i faget? Altså, teksttyper og hensikt og utfordringer, og gjerne spesifiser om det er geografi, historie eller samfunnskunnskap.
10. L: Jeg er så heldig at jeg har tre fag i min klasse som er norsk, engelsk og samfunnsfag. Derfor har jeg den luksusen å kunne undervise i tema på tvers av fag. Det betyr at når vi angriper et tema i samfunnsfag i for eksempel historie om første verdenskrig så kan vi lese om det i alle fag. Da kan vi lese mange ulike tekster, for eksempel i engelsk så leser vi dikt fra første verdenskrig og i norsken har vi også lest dikt og gamle skolebøker, så vi har lest ulike tekster og ikke bare brukt samfunnsfagboka som tekst, og det er jo en luksus jeg har siden jeg har den klassen i de fagene. Og det er jo for å gi dem mange ulike innfallsvinkler. Vi har lest dagbøker, brev, faktatekster, vi har hørt sanger, vi har på en måte funnet alt som er tilgjengelig, selv om det ikke så mye. Første verdenskrig begynner jo å bli en del år siden.
11. F: Men hva er som regel hensikten når elevene leser, er det for å lære?
12. L: For det første er det for å lære. De skal diskutere eller reflektere over det i en eller annen vurderingsform, og så skal de ha kunnskaper til å kunne trekke videre når vi skal inn på neste emne. Derfor må de faktisk ha en del fakta, begreper og bakgrunnskunnskap for å kunne bygge videre og kunne reflektere over ting. Siden de leser dagbøker og brev, er det også for at de skal få empati og refleksjon, og høre om hvordan enkeltpersoner opplevde det. Det å lese om krig i en faktabok er noe helt annet enn å lese om det fra en soldat som har opplevd det. Men det er jo læring i det og, en lærer jo om enkeltindividets opplevelse av krigen, og det er jo omtrent like viktig, synes jeg.
13. F: I forbindelse med det, synes du det er noe utfordringer i forhold til lesing, med tanke på at faget favner om både historie, geografi og samfunnskunnskap?
14. L: Ja, det er veldig utfordrende fordi en leser veldig forskjellig i alle de fagene. I geografi er det ofte mer nærlesing, tabeller og kart. I samfunnsfag er det kanskje mer statistikk og mer språklige bilder enn det er i historie, og det er veldig få timer på dette faget, det er bare to i uken, og hvis du har sett kompetansemålene så er det ei kjempe lang smørbrøddliste som en nesten får hakeslepp av. Når en skal lage en plan for året så er det mer eller mindre sånn: ”dette får vi ikke tid til, og dette får vi ikke tid til, og dette får vi ikke tid til”, så tar en vekk masse biter og sitter igjen med et par puslespillbrikker som likevel skal danne et helhetlig bilde som elevene skal forstå og diskutere. Det er en av de store utfordringene

15. F: Når du jobber med historie, geografi og samfunnskunnskap, jobber du med dem i sammen eller hver for seg som regel?
16. L: Det kommer veldig an på. I fjor arbeidet vi med det separert. Da hadde vi geografi, og så hadde vi samfunnsfag, og så hadde vi historie. I år er det litt mer sammensmeltet fordi vi har kommet til den epoken i verdenshistorien hvor du også må kunne litt geografi. Land forsvinner, dukker opp og går i allianser med hverandre, så en må faktisk ha litt geografikunnskaper for å forstå. Her er det en mer naturlig sammensmelting enn i fjor, men så vet man også at noen av de evnene som står under geografi blir dekket av naturfagen så da er det mer naturlig å ikke ha så mye fokus på det.
17. F: Hvordan tror du at elevene opplever lesing i faget, og faget generelt? Tror du at de synes det er vanskelig i forhold til de andre fagene som de leser i?
18. L: De sterke elevene synes det er veldig interessant, og synes det er kjekt å lese, og vil ofte søke informasjon fra andre kilder og leser mer. De svakeste elevene synes det er vanskelig å lese, og det skjønner jeg, fordi igjen disse metaforene, symbolikkene som er i språket. Disse har de problemer med å tolke. Det er noe som vi selvfølgelig øver på, men det er vanskelig. Det er også vanskelig å drive spesifikk lesetrening med 27 ulike individ i klassen. Jeg prøver alltid å ha undervisning som er slik at hvis du ikke er den sterkeste leseren så klarer du likevel å henge med fordi du kan lese overskrifter, bildetekster, kart, og at vi på den måten bruker de innfallsvinklene når vi begynner med et nytt kapittel, ved å for eksempel se på bildene, kartene eller studere overskriftene.
19. F: Leseforståelse er et veldig sentralt begrep i oppgaven min, hvordan forstår du begrepet leseforståelse?
20. L: Det er jo ikke bare ren avkoding, det er jo faktisk å forstå hva du har lest, og det er ganske vanskelig egentlig. En ting er å skjønne hva som står der rent grammatisk, men å kunne tolke og lese mellom linjene, er og en del av leseforståelsen. Det er jo noe du jobber med hele livet, og man blir som regel, bedre og bedre til å lese, og får mer og mer leseforståelse jo mer du leser. Det er jo snakk om mengdetrening, og å trene med ulike typer lesing, altså ulike typer bøker og sjanger.
21. F: Vil du si leseforståelse er noe du har fokus på i planlegging og undervisning?
22. L: Ikke så mye som jeg har hatt lyst til, men jeg tenker jo alltid at lesing er en veldig viktig grunnleggende ferdighet, så vi leser så mye som vi kan, men det er jo alltid tidsklemmer her og der. Men vi jobber mye med begreper.

23. F: Men det er vel en form for å ha fokus på leseforståelse?
24. L: Ja.
25. F: Tror du at dagens elever i skolen i dag er i stand til å lære fra tekst i samfunnsfag? Er elevene i stand til å sette seg ned på egenhånd, lese en tekst og forstå og lære av den?
26. L: Ikke alle, men mange. Samtidig er det forskjell på hva de lærer, noen vil gjerne lese mellom linjene, og kunne lese ironi, symboler og metaforer, noen vil lese det og hente ut et par faktasetninger, og kunne gjenfortelle det, noen vil lese det og tippe seg frem til hva det betyr, og det kommer an på om det er bilder eller ikke. Noen vil lese det og ikke huske hva de har lest, eller ikke forstått hva de har lest, men det er totalt forskjellig.
27. F: Tror du det siste, at det er mange som har det sånn?
28. L: Nei, det tror jeg er mindretallet, men da har du ofte de som kanskje er ressursvake eller har spesifikke lesing- eller læringsvansker.
29. F: Så kan vi snakke litt om når jeg observerte deg, du hadde jo et ordkort-spill, husker du det?
30. L: Ja.
31. F: Hva var meningen med dette opplegget?
32. L: Jeg er jo ny lærer, så jeg eksperimenterer alltid med det jeg gjør. Noen ganger er det vellykket, og andre ganger ikke vellykket. Her var tanken å gjøre noe annet enn det vi allerede hadde gjort. Vi hadde jobbet veldig likt i en lang periode, så målet var her å få et avbrekk, samtidig prøve å gjøre noe nyttig. Jeg brukte selv slike huskekort, når jeg gikk på videregående. Nå kan du lage sånne på mobilen til og med. Det er jo også en strategi, og det er en måte å gjøre arbeidet med begreper litt morsommere på.
33. F: Du hadde også en tekst som du hadde skrevet som elevene skulle rangere...
34. L: ..og klippe ut og sette sammen? Ja.
35. F: Hva var bakgrunn for det? Hva var målet?
36. L: Vi hadde snakket litt om hoveddel, innledning og avslutning, og om hva du skal ha med i en tekst og hva du ikke skal ha med i tekst, og hvor mye du egentlig kan fjerne og fremdeles ha en relevant mening. Ofte når de skriver så ror de seg så langt vekk, og de klarer ikke å holde seg til tema. Her var derfor meningen å vise de at her kunne nesten halve teksten fjernes, fordi det var irrelevant og hadde ikke noe med det temaet og gjøre. Men også for å vie deres bevissthet på at de må holde seg på ei rett linje eller ei rett snor når de skriver.

37. F: De leste også et hefte med tittelen ”norsk matproduksjon, en komplett verdikjede”, hvorfor leste de dette? og hvordan gikk du frem for å få de til å forstå og lære av den mest mulig?
38. L: Det var kanskje ikke så gjennomtenkt som jeg hadde ønsket fordi jeg var ekstremt stresset og hadde dårlig tid på den tiden. Jeg og min kollega, som jeg deler klassen med, hadde sett på nasjonale prøver for lesing at elevene var dårlige på å lese tabeller og til å finne informasjon som er spredt på mange steder, og å kunne bla seg gjennom en bok å finne hvor ting står eller å orientere seg i lesestoffet. Å lese dette heftet var derfor et forsøk på å øve på dette, og jeg vet de leste tabeller i naturfagen og matten på samme tiden, så det var egentlig det som var tanken. Jeg vet at det var en vanskelig tekst, men det var greie tabeller og veldig visualisert med tegninger og tall. Så det var det grafiske designet som var greit for de å jobbe med, og det var mer de oppgavene som var viktige. De er veldig dårlige til å finne ut hvor ting står i en tekst, så det er greit å øve litt på det.
39. F: Så målet var mer at de skulle lære seg til å finne informasjon i sammensatte tekster enn å plent lære det som stod der?
40. L: Ja. Men de lærer jo mer enn en ting når de lærer. De lærer jo også faktaene som står der, men også en teknikk. Men det var et mål om å lære om norsk matproduksjon, fordi det var jo det temaet som vi hadde om, men vi hadde altså snakket om det kjempe lenge før vi kom til det hefte.
41. F: Da kommer vi til punkt seks som er før lesing. Har du noen tanker om hva som er viktig å gjøre før elevene leser faglige tekster i samfunnsfag? Og om det er noen ulikheter i samfunnskunnskap, geografi og historie.
42. L: Det jeg gjør i alle fag er å aktivere forkunnskaper. Hva kan de fra før? Og nå er vi i en slik rytme hvor de først lager tankekart, tankeskriv eller tegner et eller annet for seg selv, samler litt tankene, deler med naboen og så tar vi det i felles. Når vi tar det i felles så er det veldig mange som skriver for eksempel ved å legge til informasjon i sitt tankekart. Før de begynner å leser så har de på den måten noen tanker og de kan litt om temaet allerede. Når de begynner å lese så har vi i hele åttende øvd på ulike lesestrategier. Av og til sier jeg at de skal gjøre en viss strategi, men veldig ofte så står de fritt der til å velge selv. Her bruker vi de klasiske som for eksempel bison, VØL-skjema, kolonnenotat, flerkolonnenotat, noen tar notater mens de leser, andre skriver sammendrag etter de har lest, noen fyller ut tankekartet sitt mens de leser og noen bare leser. Så der er de veldig forskjellige. Men jeg tar opp igjen disse strategiene hele

tiden slik at de kan huske på de. Jeg vil jo at de skal finne den teknikken som fungerer for dem.

43. F: Men hva med tekster i historie, dette med å aktivisere forkunnskaper, hvis elevene da ikke vet noe om det, hvordan går du frem da?
44. L: Alle kan eller har hørt noe. Det er veldig sjelden at vi har hatt et tankekart som har vært helt blankt, det tror jeg faktisk ikke jeg har opplevd. Men når de jobber med tankekartet, så gir jeg dem hint om hva de kan tenke på. La oss ta første verdenskrig da siden det har vi nettopp hatt om. Da går jeg rundt og spør: ”Når tror du at det var? Hvem var involvert? Hva tror dere skjedde?”
45. F: Dette svarte du jo egentlig på nå, men spørsmålet er, planlegger du undervisning med fokus på å skape og aktivere elevenes forkunnskaper før lesing av faglige tekster
46. L: Ja, alltid.
47. F: Hva tenker du med dette å tenke historisk? Arbeider dere noe med det, og har du noen forhold til begrepet nåtidsisme?
48. L: Det er veldig vanskelig for dem å tenke historisk. Selv om det er 50 år siden så er det så lenge siden for de. Kanskje det er et spørsmål om modenhet fordi deres interessesfære handler veldig mye om her og nå, mine venner, meg og skolen. Noen av dem har til og med problemer med å tenke på hva de skal gjøre på videregående, og da er det vanskelig å spørre dem om hva de tenker om noe som skjedde for 50 år siden. Det synes de er vanskelig. Men de har ofte oppgaver om at de skal skrive dagbøker eller brev fra den tiden. For eksempel: tenk deg at du så Ludvig den 16. bli henrettet, du var i folkemengden, hva synes du? Eller skriv dagbok fra den dagen. Eller, du er soldat i skyttergraven, skriv et brev hjem eller skriv en dagbok om hva som har skjedd, altså at det skriver en tekst som er satt til en bestemt tid. Hva gjorde du, og hva var rundt deg. Det er vel den måten de tenker historisk på, uten at de vet at det er det de gjør.
49. F: Det var veldig lurt. I samfunnsfag, underviser du noen gang i tekst og sjanger?
50. L: Ikke så mye i år. Vi gjorde det veldig mye i fjor når vi hadde sett på en tekst eller fagartikkel, at vi så på formen på den. Det som er så rart med sjanger er at i norsken blir det mer og mer faset ut, det blir svakere og svakere og det blir mer og mer diffust. Og det blir interessant og se hva som skjer med den sjanger-greia til slutt, men jeg føler at samfunnsfag har en egen sjanger, du skal være faglig men du har en del språklige ord og vendinger, du kan bruke symboler og metaforer, du kan være litt ironisk, og du kan være litt på spissen. Men det er jo ikke såne kjempe retningslinjer

der heller føler jeg, og i alle fall ikke i de lærebøkene de har, også er det jo ofte sånn utropstegn, spørsmåltegn, utropstegn, så her må du reagere. Det er ikke en ren akademisk fagtekst det du finner i lærebøkene synes jeg.

51. F: Men når du da underviser i norsk om essay...

52. L: Ja, eller eventyr...

53. F: Men du har ikke samme tilnærming til tekst i samfunnsfag?

54. L: Nei, det blir heller: dette er et dikt, og da blir det tydelig at dette er et dikt, eller at dette er et brev, eller dette er en dagbok, og da blir det veldig tydelig hva de er. Når de skal skrive fagtekster selv i samfunnsfag så snakker vi om hva slags språk de skal ha. Man må være formell, kan bruke jeg-formuleringer, men du bør prøve å unngå det, du bør prøve å bruke fagbegreper og ha en formell tone og holde deg til tema. De er på den måten veldig bevisst på hva som er forventet av en fagtekst i samfunnsfag.

55. F: Hvordan opplever du terminologien i samfunnsfaget og hvordan er det for elevene?

56. L: Den er enorm. Den er svær. Når du sitter å lager en arbeidsplan og tenker på hva ord som er viktige, så må du begrense deg. Det er gjerne 20 ord som er viktige, men du har bare plass til åtte på planen. Da må du sortere og skille, og det første du gjør er å velge vekk ord som du tenker ikke er så relevante. Si at de lærer ti ord pr. arbeidsplan, og arbeidsplanen er to uker, det er enorme mengder med ord som de skal lære, og det er bare i et fag, så det er kjempe utfordring. Jeg velger ofte ord som jeg synes er viktige og som er spikret til *min* tilnærming av temaet, og andre lærere kan jo velge andre ord. Men vi har sjelden en diskusjon på hvilke ord som er viktig. Noen ganger har vi det, særlig om de store ordene som *kommunisme* og *sosialisme*, men ikke om slike småord. Skal vi kalle det for versaillesfreden eller skal vi kalle det for versaillestraktaten? Da er det best at de lærer alle. Kjempe utfordring, og disse begrepene kommer jo utenom selve språket i faget.

57. F: Hvordan opplever du dine elevers generelle ordforråd og begrepsforståelse i faget?

58. L: De er ikke fullt så flinke til å ordlegge seg muntlig. De er bedre på å bruke begrepene skriftlig. Noen, når de skal forklare begrepene, gjentar omtrent det som jeg har sagt, mens andre har sin egen formulering som kan være litt muntlig formulert, men man skjønner jo hva de mener. Og jeg synes de som klarer å sette sitt eget språk på det er mest imponerende. Vi legger ofte opp vurdering med å tredele prøver. Først, om de kan begrepene. Det er første steg for å kunne forstå hva vi snakker om. Deretter om de kan litt fakta, da er de på vei inn i stoffet, og til slutt så er det den refleksjonen som er på toppen. Hvis en skal ha høy måloppnåelse så må det være på plass, men i

refleksjonen så må de jo bruke begrepene. De må også ha en del fakta, så det bygger jo litt på hverandre, men alle klarer å lære seg begrepene, om ikke alle, så i alle fall et par.

59. F: Hvordan arbeider du for å øke elevenes ordforråd? Hva gjør du for å få elevene til å forstå det?
60. L: Off. Disse begrepene jobber vi jo med hele tiden. Jeg forklarer de. Elevene diskuterer, skriver, snakker om de. Vi tar det om igjen og om igjen og om igjen og om igjen. For eksempel når de leser en tekst så skal de streke under vanskelige ord eller skrive de ned så skal vi gå gjennom de i felles. Ellers oppfordrer jeg de alltid til å spør, og det er det en del som gjør, men ikke så mange som jeg hadde ønsket. Men nå har vi nettopp byttet læreverk, så jeg er veldig spent på hva de synes om det læreverket. Vi har ikke hatt det så lenge ennå, men det er veldig forskjellig enn det andre læreverket vi hadde. Det er litt mer tekst, men det er en bedre tekst, det er bedre bildebruk, men igjen har mengden økt. Kvaliteten har økt så det blir interessant å se. Men vi bruker jo nå begge læreverkene parallelt da, så der er jo en utfordring for de der og.
61. F: Det gamle og det nye?
62. L: Ja, jeg kjører det samtidig, i en periode. I det temaet vi har nå som er mellomkrigstid så er det utrolig stort i læreverket. Det er utrolig mange sider, men vi har som sagt ikke tid til å gå gjennom alt, så der har vi måttet silt ned og plukket ut enkeltsider, et par sider her og et par sider der. Her må de faktisk hoppe litt frem og tilbake i læreverk, men det er jo sånn studieteknikken blir etter hvert, noe er relevant i den boka, og noe ikke så godt forklart her, men det gjør det i den andre boka, så det er jo en teknikk.
63. F: Det høres bra ut. Så kommer vi inn på punkt åtte som handler om kognitive evner, hvordan går du frem for å øke elevenes konsentrasjon under faglig lesing? Gjør du noe?
64. L: Da sier jeg at hvis du leser bedre med musikk så ha det på. Det er ikke så mye mer å gjøre. Men vi har veldig god arbeidsro i vår klasse. Av og til så deler jeg dem opp, hvis du har lyst til å sitte stille å lese, så gjør du det her, hvis du har lyst til å lese i grupper så går du for eksempel i kantina. Der har de litt variasjonsmuligheter, og da er det som regel 50/50 av hvem som velger å være igjen, og hvem som velger å gå ut.

65. F: Arbeider du noen gang med å prøve å øke elevenes visuelle forestillingsevne når de leser?
66. L: Hva tenker du på da?
67. F: Dette med å klare å se føre seg ting som de leser, og lage et bilde på det som står der.
68. L: Vi har hatt noen slike øvelser hvor de skal tegne ting som de har lest om, eller ta en tekst og gjøre den om til en tegneserie for eksempel, for å visualisere den. Men det er en slik teknikk som jeg sier til enkelte som er visuelle, jobb på denne måten ikke sant, tegn litt, bruk litt farger, lag en tegneserie av teksten. Men det ikke noe vi har gjort, vi gjør det ikke så ofte men det dukker litt opp av og til. De kan lage en tegneserie hvis de vil, de kan velge litt selv, og gjøre det som passer deg.
69. F: Du gir dem på en måte valgmuligheter?
70. L: Ja.
71. F: Arbeider dere med å øke elevenes kompetanse til å trekke logiske slutninger i møte med faglige tekster? Det betyr at hvis teksten ikke inneholder alt, så skal også elevene tilføye ting.
72. L: Lese mellom linjene.
73. F: Ja.
74. L: Ja, ikke sånn konkret i samfunnsfag fordi der står ofte tingene ganske konkret, fordi det ofte er faktabasert og skreddersydd. Tekstene er forenklet på en sånn måte at det er nært, og veldig kronologisk, så det er mer ting vi gjør i norsken tenker jeg.
75. F: Men hvis dere leser, nå tenker jeg mer på andre tekster, ikke plent bare læreboka.
76. L: Det er vel noe vi øver på.
77. F: Ja, at de kan tilføye ting til teksten for å gjøre den mer forståelig.
78. L: Ja, de har på en måte skrevet den om til en annen sjanger for eksempel, eller lagt bilde til teksten, eller skrevet videre på den, eller skrevet et sammendrag av den.
79. F: I forhold til dette med kognitive evner, så er det noe som heter metakognitive evner, er det noe du har kjennskap til fra før?
80. L: Ja, det noe vi driver å snakke om nå på skolen hele tiden.
81. F: Er det noe du arbeider med eller har lyst å arbeide med?
82. L: Det er noe jeg har begynt med nå og som jeg har lyst til å jobbe mer med videre, men det er jo et talent, å tenke over hva du har gjort og hvordan du lærte og om du har lært i det hele tatt er noe man må øve på. De vurderer sine egne tekster og sine egne prøver etter at de har hatt de, får utdelt prøvene og kriteriene, og så skal elevene se hva

han/hun har fått til, og hva vedkommende ikke har fått til. Da er det ofte veldig strenge med seg selv.

83. F: Men hva med under lesing, når de leser, dette med å for eksempel overvåke egen forståelse...
84. L: ...som dette skjønte jeg ikke liksom?
85. F: Ja. Tror du elevene er klar over når de ikke forstår noe?
86. L: Ikke alltid, ikke alle. Jeg vil ikke si at det bare er de sterke, eller bare de svake elevene, fordi der er det totalt forskjellig. Noen skjønner ikke, så spør de etter hjelp, noen sier at dette skjønner jeg ikke helt, men jeg har skjønt sammenhengen, noen sier at de ikke skjønner det men at de driter i det og bare går videre. Jeg klarer ikke å gå inn i hodene på dem og se når de leser en tekst, om den gir totalt mening, eller om de sitter der og ser gresk. Men jeg ser de jo når jeg snakker med de om faget, jeg ser når de har vurderinger og presentasjoner, om de har skjønt det de har lest.
87. F: Tenker du at det kunne vært effektivt i samfunnsfag å lært elevene hvordan de kan overvåke egen forståelse og egen læring?
88. L: Ja, selvfølgelig, men jeg vet ikke hvordan jeg kunne ha gjort det, men det er en interessant tanke.
89. F: Ja, det er det som er vanskelig, hvordan en skal gjøre det?
90. L: Ja. Vi har ofte om lesestrategier, og hva du skal gjøre hvis du ikke vet svaret på noe, eller hvis du ikke har forstått det du har lest. Det har vi snakket om mange ganger. Hva verktøy har du da? Når du ikke forstår noe, sitter fast eller du ikke vet hva du skal gjøre. Jeg har snakket med dem, og de sier at de vet det, men om de faktisk gjør det, det vet jeg jo ikke.
91. F: Men dere har pratet om mange ganger at om de står fast så skal de gjøre noe?
92. L: Ja. Hva kan du gjøre da? Noen sier de kan spør etter hjelp, slå opp ord på internett, lese om det en annen plass, gå på youtube, se om det er en film om det, så de har jo alle disse verktøyene der. Om de faktisk gjør det, det vet jeg ikke. Også er det jo også begrensninger i klasserommene. De er ganske små, vi har ikke pc, og de har ikke internett, så det er litt sånn tafatt. Hadde de hatt hver sin pc så kunne de ha gått inn på wikipedia og sett på det ordet, eller om det stod noe på norsk leksikon og på den måten lest seg opp på det ordet, men den muligheten har de ikke, og det er synd fordi det er jo sånn studielivet er. Hvis du ikke skjønner hva du skal gjøre, så kan en bruke google.
93. F: Ja, sant. Også er det ikke alltid noen du kan spør i rommet.

94. L: Nei, sant. Og det er ikke sikkert de i rommet vet det, og hva gjør du da. Så det er jo et verktøy de vet de har, men et verktøy de dessverre ikke har tilgjengelig.
95. F: Underviser du noe eksplisitt med å forklare og demonstrere effektive lesestrategier, hvordan de virker og når de elevene kan bruke de?
96. L: Ja, det gjorde vi i fjor. Det første jeg begynte med var lesing og lesestrategier, og da gikk vi gjennom alle. Vi hadde et kurs om VØL-skjema, om bison og kolonnenotat, flere-kolonnenotat, ord-kort og alle de der. Og av og til så drar jeg det frem igjen og minner dem på hvilke læringsstrategier vi kan. Av og til så tvinger jeg dem til å bruke dem.
97. F: Velger du da vilkårlig eller er det fordi det er en spesiell tekst som det passer?
98. L: Ja, det er hvis det er spesiell tekst det passer til. Det er ikke så lett å lage ei tidslinje i geografien for eksempel, også er det ikke lett å lage tidslinje hvis det ikke er masse datoer i teksten, det er lettere å lage kolonneskjema hvis det er to ting du kan sammenligne.
99. F: Så da gir du de gjerne en spesifikk oppgave?
100. L: Ja, som passer til det temaet. Ofte når vi hadde kolonnenotat så gjorde de det første for seg selv, så har de gjort det sammen med en annen, så har vi gjort det på tavla og summert det opp. Og her viser jeg, eller lager det med de. Jeg står oppe ved tavla, de gir meg ord og jeg fyller inn, og så fyller jeg kanskje på litt ekstra. Av og til har jeg hatt ferdig laget kolonner som jeg har vist dem etterpå.
101. F: Motivasjon og engasjement. Hvordan motiverer og engasjerer du elevene dine når de skal lese faglige tekster i samfunnsfag?
102. L: Jeg er motivert og engasjert, også er det vel en smitteeffekt i det. Det er ikke så mye mer enn det. Det er noen som hater å lese, og da sier jeg at du bare kan lese overskriftene eller se på bildene, så er det greit. Jeg vet jo hvem disse elevene er, så det er jo noe jeg tipser dem om, hvis de bare sitter å ser i boka eller ikke har åpnet boken en gang, så kan de heller lese overskriftene. Gi de litt mer håndterlige oppgaver enn de flinkeste leserne. Det er jo å differensiere leseoppgaven. Krigen synes de er fantastisk spennende så der er alle super motiverte.
103. F: Er de det? Alle?
104. L: Ja, de har gledet seg til krigen siden åttende
105. F: Det er jo veldig positivt.
106. L: Det er jo et kjempe spennende tema, jeg skjønner hvorfor de sitter der å venter på det, men når du for eksempel skal ha om matproduksjon så er det jo ikke det like mye

- gir i dem da. Da må du på en måte kanskje komme med litt wow-faktorer eller provosere litt for å skape engasjement.
107. F: Tror du elevene synes faget er kjekt og spennende?
108. L: Det håper jeg. Ja, det tror jeg. Jeg har i alle fall ikke hørt noen som sier noe annet, men de hadde kanskje ikke tørt å sagt det til meg om de ikke likte det.
109. F: Det er jo et kjempe spennende fag synes jeg i alle fall.
110. L: Det jeg synes er dumt er at de er veldig lite muntlig aktive. Det er ofte jeg som står det oppe å snakker, og kanskje et par som snakker med meg, og så er resten stille. Når jeg har innlevering så har de jo produsert kjempe masse så de er jo tydeligvis pålogget selv om de ikke deltar.
111. F: Hvorfor tror du at de ikke deltar?
112. L: Det har nok med klassemiljø å gjøre, rett og slett. Det er en helt ufarlig klasse, det har jeg sagt til dem mange ganger at det er helt ufarlig og eksperimentere her, men det er veldig mange tause jenter og vi har mange flere jenter enn gutter og et par veldig tause gutter, så da blir det sånn. Det er ganske rart fordi jeg har hatt andre klasser hvor det nesten bare er diskusjon nesten hele timen, så det er nok bare ulik kultur. Vi prøver jo å få dem mer engasjert, men hvis du står å gir og gir og gir og de bare sitter der...
113. F: Det er vanskelig.
114. L: Ja, det er vanskelig. Samfunnsfag er et muntlig fag og, og når vi har vurderinger så får de velge standard prøver mellom skriftlig innlevering eller muntlig og det er ingen til nå som har valgt å ha muntlig.
115. F: Ikke?
116. L: Selv om de får valget.
117. F: Det er kanskje litt skumlere med muntlig.
118. L: Det tror jeg også. Det krever mer forarbeid hvis du ikke er naturlig flink til å snakke for deg, eller er glad i å diskutere. Men de skal jo ha muntlig eksamen snart så de må jo. Jeg må nok dra de ut i dette muntlige og tvinge de til å gjøre noe muntlig.
119. F: Du får gjøre det. Er det noe du vil tilføye/oppklare?
120. L: Nei, men nå husker jeg ikke alt jeg har sagt heller.
121. F: Noe vi mangler føler du i forhold til lesing og samfunnsfag? Noe viktig?
122. L: Det jeg synes mangler er tilgang til mange ulike tekster. Vi har læreboka that`s it. Akkurat nå har vi to så da er vi heldige. Men vi har ikke så lett tilgang til internett og til å lese andre typer tekster. Vi har ikke et massivt bibliotek hvor vi kan finne andre bøker om samme tema og studere og sammenligne, det er kanskje ei bok, eller to bøker til 28

elever, så det er vanskelig. Det er ikke en god tekstbank med ulike sjangrer til ulike tema, så det må du finne selv, og det bruker du litt tid på. Så det er jo litt synd. Men det er vel noe du opparbeider deg som skole og lærer. Jeg har brukt en del tid på å finne passende tekster i norsken, om rasisme, astronomi, islam, india, så da vet jeg at når vi kommer til det temaet i samfunnsfag så kan jeg smelle frem den teksten i norsk.

123. F: Er det typisk skjønnlitterære tekster?

124. L: Som regel, men det kan også være faktatekster. Det kan og være dikt, det er alt. Det kan være blogg-innlegg, det er alt mulig. Det skulle vært et slags oppslagsverk med tekster som passer til tema, det hadde vært magisk. Når du skal ha om første verdenskrig, så kan elevene lese *disse* tekstene.

125. F: Leser dere mye historiske tekster?

126. L: Som primærkilder?

127. F: Ja.

128. L: Ja, vi har lest noen, men vi har ikke kommet til en tid hvor det er så lett å få tak i norske primærkilder som er på et språk som de forstår. Jeg vet når vi kommer til andre verdenskrig så vet jeg at det i fjor ble lagt ut brev fra elever i Rogaland som var niende og tiende klassinger når andre verdenskrig begynte, og det gleder jeg meg til fordi da kan vi lese de. Men det er ikke så mye slike ting som er tilgjengelig.

129. F: Jeg har lest en del om disciplinary literacy, dette med at en kjemiker leser annerledes enn en historiker.

130. L: Ja, han gjør jo det.

131. F: Driver dere med sånt i faget? Hvordan leser vi i samfunnsfag?

132. L: Ja, vi gjør jo det. Vi driver også å prater om hva en vil lære av fortiden. Det prøver jeg hele tiden å spør dem om – hvorfor gjør vi dette, hvorfor har vi dette faget. De svarer typisk: å ikke gjøre samme feilen, lære å være på vakt mot rasisme og fascisme og nazisme, og unngå disse feilene som folk har gjort. Jeg vet ikke om de har skjønt de, men de har nikked, og sagt ja. Men jeg tror ikke det er noe de skjønner før de er litt godt voksne, at de ser nytteverdien i det de har lært, jeg vet selv at det kom veldig mye senere. Så de har en hel haug med kunnskap, så venter de bare på at det skal slås på et lys og at de forstår hvorfor vi har hatt om dette. Det håper jeg. Det er drømmen til alle lærere. Men jeg savner tilgangen til primærkilder for ungdomsskolen, det er jo den boka til Knut Kjeldstadli, men å sitte å drive å kopiere opp disse kortene som han har laget – hvem har tid til det? Jeg savner at noen oversetter franske brev fra den franske

revolusjonen til norsk. Det hadde vært kjekt. Det finnes sikkert, men jeg aner ikke hvor jeg skal lete.

133. F: Og kanskje på et ungdomsskolenivå språk?

134. L: Ja, kanskje til og med det. Det er jo det vi savner fordi med utforskeren så er jo det et nytt mål i samfunnsfag, men det er jo ikke noe ekstra verktøy til det. Det står at du skal lære om primærkilder, men kjempe kjekt å lese om de, men en helt annen ting å få de i handa å lese, ta og føle på de. Læreren lager jo sin egen samling med tekster etter hvert, men det hadde vært kjekt om det var en database eller en bank med et eller annet en eller annen plass.

135. F: Ja, veldig bra. Kan jeg kontakte deg hvis jeg trenger ytterligere forklaring av noe fra dette intervjuet?

136. L: Versegod. Helst på mail.

137. F: Da er vi ferdig. Tusen takk!

Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju, Tom

1. F: Jeg tenkte vi kunne starte med litt informasjon om deg. Kan du fortelle litt om deg selv som lærer, hva utdanning du har, tid som lærer generelt, og ved denne skolen, og hvilke fag du underviser i.
2. L: Jeg er lektor med tillegg. Jeg har master i historie, og så har jeg statsvitenskap og norsk. Jeg har jobbet som lærer i halvannet år.
3. F: Ved denne skolen?
4. L: Ved denne skolen. Og det er min første skole.
5. F: Og du underviser i norsk og samfunnsfag nå?
6. L: Ja. Og støtte i norsk.
7. F: Har du noen fordypningsoppgaver innenfor lesing og leseopplæring, i form av en bachelor eller master eller hjemmeeksamen eller noen kurs eller?
8. L: Nei.
9. F: Så er det samfunnsfag da. Har du noen tanker om hva utfordringer som er rundt lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?
10. L: Jeg tenker at samfunnsfaget er et egnet fag til å jobbe med lesing. Hvis en tenker på de grunnleggende ferdighetene så synes jeg at det å jobbe med lesing i samfunnsfaget er veldig greit. Det kan jo sikkert variere fra emne til emne, men jeg synes at det å jobbe med lesing i historiebitten i samfunnsfag ofte kan være greit. Det omtales jo ofte som et muntlig fag, men det er jo og et naturlig lesefag i tillegg. Og som et ledd i å tilegne seg kunnskap i faget så er leseprosessen, tidvis i hvert fall, en sentral del av det.
11. F: Litt mer generelt. Hva og hvordan leses det i faget? Mer med teksttyper og hensikt.
12. L: Jeg har halvannet års erfaring med undervisning i samfunnsfag, og jeg synes at jeg fortsatt er i en læringsprosess selv, for å tilegne meg selv undervisningskompetanse i faget. Jeg har en holdning til metodebruk som er mest fokusert på at det skal være en variert undervisning. Jeg tenker ikke så veldig mye innenfor de grunnleggende ferdighetene, at jeg skal gjør så og så mye lesing og så og så mye regning, men at jeg legger opp emnene på en måte som gjør at undervisning blir variert, og på den måten så blir det å lese ofte en del av det. Mulig jeg snakke jeg meg litt vekk nå, hvis du bare kan gjenta spørsmålet?
13. F: Hva og hvordan leses det i faget? Litt mer om teksttyper og hensikt.

14. L: Når det gjelder mer konkret om lesing så tenker jeg at det er en kombinasjon av at de bruker lærebok og at jeg finner frem annen sekundærlitteratur, altså artikler og sånn. Og når vi jobber med historie at vi jobber med kildebruk. Men da tenker jeg på hvordan en definerer lesing, fordi jeg definerer nok lesing vidt, som at tolking av bilder også faller litt inn under lesing.
15. F: Ja, for eksempel i observasjonen når du hadde disse kildene om slavene, det kalles vel for multiple tekst, at du har motstridende kilder, det er en form for lesing.
16. L: Ja, men det er jo mer en måte å behandle kilder på. Det kan en jo gjøre i mange fag, men for å kunne jobbe med kildegransking i historie så er det behov for å gjerne ha motstridende kilder, for å kunne trekke ut og tolke informasjon og troverdighet.
17. F: I forbindelse med lesing, er det noen utfordringer med tanke på at faget favner om både historie, geografi og samfunnskunnskap på samme tiden, synes du?
18. L: Det kommer litt an på. Det er jo tre fag i et, og i de ulike disiplinene er det ulik type undervisning. Jeg synes at en jobber annerledes med geografi, enn en jobber med historie, og en jobber litt annerledes med samfunnskunnskapen enn en jobber i de to andre. Jeg vet ikke om det blir mer eller mindre lesing i noen av emnene, men jeg synes det er lettere å jobbe med mer gjennomtenkte leseoppgaver i historiedelen enn i de to andre. Jeg bruker flere ulike typer tekster i historie, enn jeg bruker i de andre. Noen emner er mer muntlig enn andre, og jeg opplever at samfunnskunnskap ofte blir et mer muntlig emne enn historie. Men for eksempel i geografi, leser vi jo kart, grafer og tabeller. Så det er jo et spørsmål om hvor langt en definerer lesing.
19. F: La oss definere det så langt. Fordi tabeller og lignende står jo gjerne sammensatt med tekst hvor man skal lese tabeller og tekst sammen. Men, hva med elevene? Hvordan opplever du at de opplever lesingen i faget?
20. L: Det kommer jo veldig an på emnet. Samfunnsfag har jo et voldsomt tilfang av ulike typer lesing. Kanskje spekterne innenfor lesing i samfunnsfag er større enn i enkelte andre fag.
21. F: Fordi emnene er så vide?
22. L: Ja, emnene er veldig vide, og det er så ulike typer emner som fanger inn ulike typer lesing, da altså med tanke på bildebruk, kilder, skriftlige historiske kilder, grafer, tabellbruk og statistikk. Det kommer an på hva en leser. I historiske kilder så er utfordringen språk og ren typografi. Når vi leste kilder fra 1800-tallet brukte vi engelske kilder, og det krever en del forklaring, enten før eller underveis, og som regel blir det underveis. Jeg opplever at elevene stopper opp, og ikke skjønner ord og tegn,

som derfor må forklares, men det gjelder de historiske kildene. Når det gjelder lesing av grafer, forklarer jeg noe helt grunnleggende som regel først, men som regel opplever jeg at de forstår mindre enn jeg trodde, og at det derfor må justeres og etterforklares underveis.

23. F: Tror du da at det er ordene?

24. L: Nei, det er mer hvordan det tolkes tror jeg. Fordi hvis det er grafer og tabeller, har jeg gjerne en forventning om at de kan en del om det fra før, fra matematikk for eksempel. Men det krever læring i å lese slike ting, isolert i samfunnsfag og. En må for eksempel undervise litt i tabellbruk, du må ta med litt engelskundervisning hvis kildene er engelske. Og det er utfordringer som gjerne har en forankring i andre fag. Mange av leseoppgavene blir på sett og vis litt tverrfaglige fordi det forutsetter at de har kunnskaper fra andre fag som må trekkes inn, og at det gjerne må enten forklares at de må tenke på den måten, eller at jeg bare antar at de kan det. De har jo engelsk så de kan engelsk, men jeg har jo ingen innsikt i deres engelskkunnskaper siden jeg ikke har de i engelsk, og jeg har jo ingen innsikt i deres mattekunnskaper siden jeg ikke har de i matte. Men det kommer veldig an på oppgaven. Hvis oppgaven er at de bare skal lese en tekst og tilegne seg innholdet der, så krever det jo ikke så mye. For eksempel leseoppgaver som innebærer at de skal hente noe informasjon fra en lærebok, så er det oppgaver som går veldig greit. Men det er jo de oppgaven som en gjerne har snekret mer på egen hånd, og tekster som er hentet utenfra og som nødvendigvis ikke er tilegnet eller beregnet i utgangspunktet for den elevgruppa, og at det krever ganske ofte mye underveisjustering og underveisforklaring, og at det blir en prosess da hvor en jobber seg gjennom det. Og sånn var det når de hadde kildeoppgaver som jeg tror du var med på under observasjonen. Da måtte vi stoppe opp og forklare en gang til, men det kan jo også handle om at mine oppgaver ikke er like tydelige.

25. F: Nå kan vi snakke litt om det jeg observerte. Du startet jo med et ganske interessant rollespill. Jeg kommer til å kalle det for praktisk øvelse i oppgaven, og som jeg kommer til å skrive en del om Men jeg lurer på hva som var meningen med det fra din side?

26. L: Jeg liker å åpne emner på en måte som gjør de umiddelbart involvert i læringen, og at det blir en kroppslig læring. Da blir det veldig tydelig for dem hva vi skal ha om videre. Det fungerer veldig godt som et referansepunkt når undervisningen gradvis blir mer teoretisk. Og så prøver jeg, med ulikt hell, å gjøre de engasjerte, og at de skal føle ting litt på kroppen. Meningen var at de skulle få en opplevelse av urettferdighet, fordi

det er hovedårsaken til at det skjer ting i denne historien som jeg da skulle undervise om.

27. F: Tror du at det også bidrar til å utvikle en slags empati?
28. L: Ja, det gjør det jo. Det er å forsøke å relatere seg til fortiden, og til samfunnet som var. En kan jo kalle det hva en vil, enten å lære med kroppen eller å basere på empati, det går jo på det samme, men en lærer med følelsene. Og selvfølgelig så blir det et empatisk aspekt i det fordi ved hjelp av følelser og empati prøver en å forstå hvorfor det var en årsak til at noe skjedde.
29. F: Det var kjempe interessant, og jeg kommer til å skrive masse om det. Det inngår i så mange av punktene i oppgaven min, så det var veldig interessant. I en av timene ble elevene satt sammen i grupper og skulle finne informasjon om en filosof eller et av lagene i stendersamfunnet, hvorfor valgte du å gjøre det på denne måten?
30. L: Det er en undervisningsmetode hvor det ikke er et tydelig mål bak, annet enn at det er et ledd i å skulle tilegne seg en basiskunnskap. For at jeg skal slippe å stå å fortelle om det, så skal de finne frem til den informasjonen selv. Uten at jeg mener det i en negativ forstand så er det en lettvinnt måte å få de til å hente inn kunnskap. Men det er også for å variere hvor de henter inn kunnskapen og for å variere undervisningen. Og da kunne de også sitte sammen å lage en plakat, og det er på den måten også et praktisk tilsnitt i det.
31. F: Ja, at de må søke etter informasjon og deretter fremføre det. Produsere en plakat og deretter stå fremme og lære de andre om det?
32. L: Ja, men sånn jevnt over så har jeg i utgangspunktet ikke veldig tro det der å innhente informasjon, og så at elevene lærer hverandre ting, det føler jeg er mye brukt, og jeg merker at jeg selv bruker det med jevne mellomrom, men jeg er litt skeptisk til hvor effektivt det er. Hvor mye greier en elev å lære av en annen elev, som nettopp bare har hentet denne informasjonen, og som serverer det ikke helt ferdig tygd. Det jo veldig lite forklaring i det, og det blir en veldig sånn oppramsende og lite innsiktsfull forklaring fra elevene sin side, kanskje fordi en får liten tid på det, og at gjerne de andre som sitter å hører på er opptatt av hva de selv har tenkt å forklare.
33. F: Så du tror ikke det å skulle stå fremme og vise noe, gjør at den som skal gjør det må sette seg mer inn i det? Altså, må forstå det mer for å faktisk kunne stå fremme der å fortelle om det.
34. L: Jo, det liker jeg å tro, og det kan godt være for noen, og *det* ligger jo til grunn for at en velger å gjøre det på den måten, men likevel så har jeg mine tvil til effekten av det.

Men sånn er det jo med så mye læring og undervisning, det er få ting en er veldig sikker på, og det er på en måte et eksempel på en mye brukt læringsmetode som er lett å iverksette og som bryter opp undervisning, men som kanskje ikke fører med seg fryktelig mye.

35. F: I den perioden som jeg observerte, hvordan gikk du frem for å øke elevenes begrepsforståelse i det emnet? Fordi det var jo masse begreper, tror du elevene forstod disse begrepene? Mange av de er jo veldig store og, de går i åttende klasse.
36. L: Det jeg opplever er at hvis elever skal tilegne seg begreper på en god måte så må de gjentas ofte. Selvfølgelig må begreper forklares på en god måte, men det krever og at de må anvendes flere ganger over lengre periode, og at en legger litt trykk på det. Ja, mange begrepene er store, men de er heller ikke spesielt kompliserte. En del av de begrepene er kompliserte, men ikke alle. Begrepet *ytringsfrihet* er et sentralt begrep innenfor dette emnet, og som i første omgang kan lyde litt fjernt. Det er ikke sikkert en åttendeklassing vet hva en *ytring* er, men det er likevel noe med at forklaringen på hva en *ytringsfrihet* er, er forhåndsvis enkel, så der handler det bare om at det må anvendes og repeteres. Men hvis en snakke om begrepet *demokrati* for eksempel, så er jo det mye mer omfattende, og det er et begrep som er veldig vanskelig å jobbe med fordi det har så mange betydninger. Min strategi der er å forenkle det. Jeg tar ikke med alle dimensjonene til begrepet *demokrati*, fordi det frykter jeg vil forvirre dem. I *denne sammenheng* så meiner vi *det* med demokrati, så er det det jeg velger å forholde meg til. Begrepet *demokrati* et begrep vi kommer tilbake til gjennom hele ungdomsskolen, så etter hvert som vi kommer innom nye emner, og *demokrati*-begrepet kommer inn, så vil begrepet også vokse for de, og nye elementer vil forklares og puttes inn i begrepet. Ellers har du historiske begreper som *stendersamfunnet*, som også lyder veldig fremmed. Der må en jo inn å forklare grundig, samtidig som en må repetere det mye. En del av begrepsforklaringen for *stendersamfunnet* var jo egentlig hele det praktiske opplegget, det var jo nesten mynta bare på ett begrep.
37. F: Det stemmer. Men når du hadde vurdering, følte du at de hadde forstått de fleste begrepene?
38. L: Ja, da følte jeg at de hadde forstått, for eksempel *stendersamfunn*, det hadde alle inne...
39. F: ...det satt?
40. L: Ja, det satt kjempe godt. Og så satt mange av de sentrale prinsippene fra opplysningstiden som *ytringsfrihet*, *maktfordeling*, *menneskerettigheter*.

Menneskerettigheter er vanskeligere kanskje, fordi at det og blir veldig stort. Det var første gang de hørte om menneskerettigheter, og menneskerettigheter er jo et begrep som har vokst ekstremt mye gjennom historien. I dag er menneskerettigheter mye større enn det var den gang. De brukte jo begrepet menneskerettigheter på 1700-tallet, men da var det et veldig isolert begrep som knyttet seg til få rettigheter. I dag betyr begrepet hundrevis av rettigheter, og det er derfor et begrep som det er vanskelig å jobbe med. Det er også viktig når en har historieundervisning at en trekker linjer frem i tid, og prøver å se aktualiteten av ting, samtidig er det noe med det hvis en underviser i menneskerettigheter for eksempel ut i fra et samtidsperspektiv, så er jeg redd for at det forklydrer litt av hva innholdet i det begrepet var den gangen i historien. I dag er for eksempel retten til utdanning en menneskerett, men en anså ikke det som en del av menneskerettighetene på slutten av 1700-tallet. Jeg er veldig usikker på hvordan en da presenterer et slikt begrep.

41. F: Mener du hvis det kan ha en annerledes betydning i dag, enn det hadde før?
42. L: Ja, skal de lære begrepene på de historiske premissene eller på samtidspremissene? Som jeg trekkes i mellom.
43. F: Jeg tror *konge* også er et slikt begrep, fordi det betyr noe veldig annerledes i et historisk perspektiv enn det elevene gjerne forbinder med ordet i dag.
44. L: Ja, men når en bruker og snakker om kongen i et historisk perspektiv, så bruker jeg og *eneveldet*-begrepet sånn at de får en forståelse for at kongeinstitusjonen var noe annet da, enn det er nå. Og *eneveldet* var jo også et begrep som satt veldig greit.
45. F: Forstod de ordet *koloni*, følte du?
46. L: Nei, det forstod de kanskje ikke så godt. Det er første gang jeg underviser i dette emnet, og jeg merker at jeg ikke har tenkt grundig nok gjennom hvilke begreper jeg faktisk kommer innom. I undervisning blir jeg tatt litt på senga selv av at jeg bruker begrep som jeg egentlig ikke hadde planlagt å jobbe med. *Koloni* var et eksempel på dette, og derfor et begrep som ikke sitter i det hele tatt.
47. F: Ja, jeg husker i forhold til meg selv som elev, at *koloni* var et begrep som jeg ikke klarte å forstå. Jeg forstår det veldig godt nå, men det var som en sperre – jeg klarte ikke forstå hva det var.
48. L: Ja, og det er også der en utfordring ligger i samfunnsundervisning generelt. Det er så mange ting i samfunnet du underviser i som har historiske forankringer, og for å kunne forstå det må du forstå bakgrunnen for det. Når vi jobber med 1700-talls historie så er det så mange linjer som trekkes tilbake til europeisk ekspansjon og

kolonialisme, og som enda ikke har vært et emne for de. Plutselig så står jeg og sier at det var kolonier i Nord-Amerika, også slår det meg der og da at dette er ikke noe de har forutsetning for å forstå bakgrunnen for, og derfor blir forklaringen litt spontan, og derfor ikke så gjennomtenkt.

49. F: Men føler du at dette kan være en stor utfordring i samfunnsfag at faktisk du må, for å forstå noe som skjedde på 1700-tallet så må du også forstå noe som skjedde på 1600-tallet, og at det ikke er sånn i andre fag.
50. L: Ikke på samme måte i en del andre fag i hvert fall, men det er vanskelig for meg å si fordi det er få fag jeg har. Det er likevel noe i samfunnsfag, med tanke på begreper og ord, at det har så mange konnotasjoner og assosiasjoner med ting som en ofte ikke tenker over, før en står i en situasjon og skal forklare det for første gang, så det er jo absolutt en utfordring.
51. F: Kan du fortelle litt kort om den filmen som dere så og hvorfor dere så den?
52. L: Filmen var *en kongelig affære*, og er lagt til Danmark-Norge på samme tid, altså tiden rett før den franske revolusjon. Det var for å få et innblikk i stendersamfunnet og hvordan et eneveldig samfunn var, fordi forholdet mellom kongelige adelsmenn og stender i samfunnet beskrives veldig godt i filmen. Det var for å få et tidsbilde. Vi så jo på noen bilder her og der, basert på malerier, men det er noe med det å se gjennom film å få det litt på kroppen. Hvordan samfunnet, de kongelige og de ulike lavere stenderfolkene så ut. Og det er en film som virkelig gir et godt innblikk i striden mellom opplysningstanker og eneveldig styre, og det er jo hele plottet i filmen. Det er en person som overtar makten i Danmark med opplysningstanker, og det er jo en sann historie som er helt utrolig. Utfordringene med filmen var at det var noen som trodde at det var fra Frankrike. Jeg stoppet veldig mye underveis og forklarte, men etterpå var det noen som typisk hadde sovet litt i timen og som ikke hadde fått meg seg at dette handlet om Danmark-Norge, og ikke om Frankrike.
53. F: Jeg opplevde at rollespillet og filmen sammen skapte en god grunnmur til å bygge videre på. Men vi må videre. Leseforståelse, er det noe du har fokus på i planlegging og undervisning, føler du?
54. L: Nei. Eller hva tenker du på for eksempel?
55. F: Hvis dere skal lese i en time, legger du da inn strategier for å få elevene dine til å forstå bedre hva teksten handler om?

56. L: En tenker på det mer sånn intuitivt tror jeg, det er naturlig at en forklarer hva en skal lese og hva en skal frem til, at det er naturlig i alle sammenhenger når en skal lese, enten det er i samfunnsfag eller det er i norsken.
57. F: Ja, du vil jo at elevene skal forstå mest mulig.
58. L: Ja, men sånn utover det at jeg forklarer hva vi skal lese og hva de skal se etter, så er det ikke så mye, men det er vel gjerne litt det. Og så vet jeg ikke om jeg gjør det godt nok, ofte så opplever jeg at jeg ikke har gjort det godt nok, at det krever litt sånn etterjustering underveis. Det kommer ofte et par hender opp så spør om noe, så tenker jeg at det kunne jeg jo forklart bedre, og så må jeg gjøre det, og det skjer hele tiden.
59. F: Har du noen tanker om hva som er viktig å gjøre *før* elevene skal lese og lære fra tekst? Hva pleier du å gjøre?
60. L: Nei, altså før de skal lese en tekst så går det litt på det jeg sa nå egentlig. Du er i en time, du har et tema, eventuelt et mål, det er en oppgave, de skal lese noe enten for å løse en konkret oppgave eller for at de skal hente ut informasjon som de skal bruke videre.
61. F: Jeg kan spør litt mer spesifikt. Planlegger du undervisning med fokus på å skape og aktivere elevenes forkunnskaper før lesing?
62. L: Det kommer veldig an på hva de skal lese. Vi leste jo deler av en skjønnlitterær tekst når du observerte, og den teksten hadde som mål å skape tidsbilde, på samme måte som filmen, bare i mindre skala. Da er det det jo noe med at en forklarer hvorfor en skal lese den, og da jobbet jeg også tverrfaglig fordi da jobbet vi også med skjønnlitterære kilder i norsken. Eller leste jeg denne i norsktimen, nå ble jeg litt usikker på om jeg leste denne i norsktimen når du ikke observerte.
63. F: Jeg mener du leste den i samfunnsfag, ”parfymen” ikke sant?
64. L: Jo, riktig. Da var det jo at de kunne tenke både litt norsk, samtidig som målet med den skulle være at de skulle få en følelse med tiden. Det var et eksempel på en skildring i norsken og et tidsbilde på Frankrike på 1760-tallet.
65. F: Men, sånn som med dette å tenke historisk. Har du hørt om nåtidsisme?
66. L: Ja, det har jeg hørt om, og jeg tror jeg vet hva det dreier seg om.
67. F: Det dreier seg om at elevene leser en historisk tekst med nåtidens briller. At de forstår ikke at de i teksten ikke vet hva de vet i dag. Er det noe du jobber med? Er det et problem?
68. L: Jeg føler ikke at det er et problem så langt. Jeg har tenkt at det er en klassisk utfordring som man jobber med i historie, å hele tiden forsøke å sette seg inn i fortiden

– fortidens kunnskaper, verdensbilde og menneskebilde. Men for eksempel når vi hadde om slavehandel når du observerte, så opplever jeg at det er tema som jeg forventet mer reaksjoner på – ”hvorfor gjorde de det og hvordan kunne det være mulig?” Men det var liksom ikke så mye reaksjoner, og det overrasket meg, men det kan handle litt om klassen og, fordi det er en ganske sterk klasse. At mange av de forstod at dette var en annen tid, og at en før i tiden tenkte rart i forhold til hvordan vi tenker i dag. Jeg hadde forventet mer dømming, enn det de faktisk gjorde når de møtte ting som i dag blir ansett som umoralske. Når de møter det i en historieundervisning, så opplever jeg at de i større grad enn jeg hadde tenkt faktisk ikke fordømmer eller ikke problematiserer så mye over hvordan de kunne gjøre noe sånt

69. F: Men kan det være fordi at det er vanskelig å sette seg inn i noe som var for så lenge siden?
70. L: Ja, det kan godt være. Et generelt inntrykk er jo i historieundervisning at har noe skjedd for 200 år siden så kunne det like gjerne hendt for 1000 år siden, det er så lenge siden at det er vanskelig å ta inn. Det må forklares ganske tydelig for dem at dette er mennesker som oss, og at dette har relevans for oss, så det må forklares hele tiden. Men likevel at det samtidig er så lenge siden at de tenker mer enn jeg hadde trodd, at det er naturlig at de tenkte annerledes, og at de gjorde rare ting, uten at vi bruker mye energi på å dømme de for det.
71. F: I samfunnsfag, underviser du noen gang med fokus på tekst og sjanger, slik som du gjør i norsk?
72. L: Ja, delvis. Den skjønnlitterære teksten er jo et eksempel på det. Og for eksempel når vi så film, så snakket vi mye om film som sjanger i norsken også. Jeg prøver så langt det er mulig å trekke veksler i mine fag mellom norsk og samfunn.
73. F: Ja, fordi du har *en* klasse i norsk og samfunn.
74. L: Ja, de som jeg har i samfunnsfag har jeg og i norsk. Men det er jo ikke alltid at emnene klaffer.
75. F: Hvordan opplever terminologien i samfunnsfaget er for elevene?
76. L: Den er jo tidvis utfordrende, men det er på ingen måte et problem, så lenge en er bevisst. Jeg er nok bevisst på at jeg prøver å ikke holde igjen for mange ord og uttrykk som det er naturlig å bruke når en snakker samfunnsfaglig, men jeg prøver å være bevisst på at det forklares underveis når jeg bruker et fremmedord.
77. F: Er strategien din da å gjenta det nok ganger?

78. Ja, repeterer det, ikke i den forstand at jeg tror at så lenge du hører et ord mange nok ganger så skjønner du hva det betyr, men det kombinert med gode forklaringer. Det holder ikke at du presenterer et ord en gang, og forklarer hva det er. De skjønner det gjerne der og da, men de glemmer det veldig fort. Å holde på begrepene, og bruke de og gjenta de så mye som mulig tenker jeg er viktig. Men jeg har jo ikke skrevet et manus, og en bruker jo plutselig ord som de ikke har forutsetninger for å forstå, og i samfunnsfag kan en gjøre det ganske mye. Da gjelder det å være bevisst og forklare det etter hvert som en bruker det.
79. F: Men hvordan opplever du da elevenes generelle ordforråd og begrepsforståelse, i samfunnsfag?
80. L: Den er varierende som elevene er forskjellige. Men det handler vel om hva målet er, og hva en kan forvente av en åttendeklassing, og jeg tenker at min klasse ligger på et greit nivå når det gjelder begreper, terminologi og ordforråd. Samfunnsfaget har en viktig jobb der, som i språklære og begrepsforståelse. Men samfunnsfaget har så stort virkningsfelt, utover i alle andre fag, og sånn generelt i livet, at det å bli presentert for samfunnsfaglige ord og uttrykk er viktig, og det er kanskje noe som ikke er nedfelt i kompetansemål i den forstand, men at det er noe som jeg ser et behov for og som en bare må være bevisst på underveis i undervisningen.
81. F: Mener du at mange av begrepene vil de også møte senere i livet?
82. L: Ja, fordi de er så sentrale, generelt.
83. F: For å delta i samfunnet?
84. L: Ja. Og målet med samfunnsfaget er jo å skape gode medborgere i samfunnet. Det å ha et operativt språk, er en avgjørende del for å kunne være det. Det som knyttes til politikk, historie og geografi er ting som går inn i så mye
85. F: Du må på en måte forstå yringsfrihet for å forstå terroren i Paris.
86. L: Ja, for eksempel.
87. F: Har du hørt om metakognisjon?
88. L: Ja.
89. F: Vet du hva det dreier seg om? Er det en del av undervisningen din i samfunnsfag?
90. L: Jeg gjør det ikke, eller gjerne tidvis, men det er igjen premissene her. Alt jeg underviser i, underviser jeg i for første gang. Jeg prøver ut ting, og jeg har ikke skapt meg en fast måte som jeg underviser på ennå, jeg er på sett og vis i en læringsfase selv.
91. F: Har du hørt om Ludvigsen-utvalget?

92. L: Ja.
93. F: Det ønsker jo at ”kompetanse i å lære” skal være en ny slags grunnleggende ferdighet, og det er metakognisjon. Det at man er bevisst på egen læringsprosess og forståelse.
94. L: Jeg bruker det i vurderingssammenheng når de driver med egenvurdering for eksempel. Jeg tenker at egenvurdering er noe de alltid gjør før de får en lærervurdering. Jeg har og begynt med loggføring, det gjorde jeg ikke særlig når du var inne å observerte, men det har jeg begynt med nå. De skriver elevlogg underveis når vi har holdt på med en bolk.
95. F: Hva skriver de der da? Hva de har lært?
96. L: Det kan være litt generelt om hva de har lært, men og at de skal forstå at vurdering er en kontinuerlig prosess. At jeg vurderer dem, men og at de vurderer seg selv kontinuerlig. I en slik læringslogg er det meningen at de skal ha fokus på hva de mestrer, og hva de bør fokusere på fremover for å mestre det enda bedre, så de skriver på sett og vis tilbakemelding og fremovermelding til seg selv.
97. F: Men i forbindelse med å lese, har du noe i undervisningen din hvor elevene skal overvåke egen forståelse underveis i lesingen?
98. L: Nei, det har jeg ikke jobbet veldig konkret med, eller kan du komme med et eksempel? Det er jo mye jeg har gjort, som nødvendigvis ikke alltid har et teoretisk begrep.
99. F: Det å være metakognitiv vil si å være bevisst på egne kognitive prosesser når man leser. Det vil si å være i stand til å tenke: ”nei, nå forstår jeg ingenting, jeg må gå tilbake, så må jeg gjøre det for å forstå det”. Mange av elever sitter gjerne å leser uten å oppfatte at de ikke forstår, men de er ikke bevisste nok til å forstå at de ikke forstår.
- 100.L: Jeg har ikke jobbet veldig konkret med det.
- 101.F: Men det var også noe som jeg forventet. Men er det noe du tror kunne vært bra i samfunnsfag?
- 102.L: Ja, jeg tenker det kan veldig godt være hensiktsmessig å bruke hvis en jobber med konkrete tekster. Det kan det absolutt være, men uten at jeg har gjort det.
- 103.F: Leseforståelsesstrategier, før lesing – gir du elevene strategier de kan bruke for å forstå teksten bedre?
- 104.L: Når det gjelder lesestrategier, så er det for meg litt ullent. Jeg har brukt lesestrategier i norsken, men jeg har ikke brukt det helt konkret i samfunnsfaget. Min erfaring med å jobbe veldig konkret i en førlesefase, lesefase og etterfase er at det blir

veldig skjematisk, nærmest at de har fått en tekst også har vi hatt begreper først i en førlesefase, og snakket om tema, begreper, og så har vi hatt en lesefase og bearbeidet teksten etterpå. Det har fungert veldig greit, men med samfunnsfaget så er det mye av undervisningen sånn generelt, som fungerer som en førlesefase. Det er sjelden at jeg begynner et emne med, les denne teksten om noe som du ikke har noen forutsetninger for å kunne noe om. Og derfor kommer tekstene i samfunnsfaget etter at en har vært i stoffet, og undervisning, sånn at jeg antar at de har forutsetningene for å kunne få mening ut av teksten som de jobber med. Ellers så ligger det en lesestrategi i det at en forklarer de på forhånd, gjerne hva de skal ha ut av det, hva det handler og om hva type tekst det er.

105.F: Underviser du eksplisitt med å forklare og demonstrere effektive lesestrategier, da hvordan de virker og når elevene bør bruke de?

106.L: Nei.

107.F: Hvordan motiverer og engasjerer du elevene dine når de skal lese faglige tekster? Både i faget generelt, men særlig før de skal lese.

108.L: Min måte å tenke motivasjon på er ganske stor. Motivasjon er noe som jeg først og fremst tenker på som overordnet med å prøve å aktualisere og skape en nærhet og aktualitet til stoffet som vi jobber med. Når en da er i undervisning og i en læringsprosess hele tiden ser meningen med det. Leseoppgavene de får i samfunnsfag knyttes jo alltid til en større undervisningssituasjon. Jeg vet ikke om jeg før en leseoppgave har så veldig spesifikke motivasjonsvirkemidler som jeg tar i bruk når de skal lese *akkurat* den teksten, men at teksten er aktuell for det vi holder på med. Jeg tenker nok ikke alltid så isolert på det.

109.F: Men dette med nærhet til stoffet, er rollespillet et eksempel på?

110.L: Ja, for eksempel. Men her igjen, jeg er usikker, har du et eksempel på helt konkret som kan motivere når en leser en tekst?

111.F: Ja, i teoridelen bruker jeg John Guthries fem motivasjonsområder, men jeg klarer ikke ramse disse opp nå, men du har mange av de i undervisningen din som jeg ser.

112.L: Ja, det er det. Det er så mye av undervisning som er intuitivt, jeg tenker ikke veldig teoretisk når jeg underviser.

113.F: Men dette intervjuet er jo for å høre om dine erfaringer som lærer, ikke hva du kan om teori. Men dette med nærhet, aktualisering og relevans er jo kjempe viktig i samfunnsfag, spesielt i historie, fordi det å skulle forstå noe som de ikke kan se, de kan ikke vite om det er sant, det har skjedd i en tid som de kun kan forestille seg, og

da trekke det opp mot ting de forstår i dag, og få en nærhet til det, gjennom rollespill, det må jo være motiverende tenker jeg.

114.L: Ja, ikke sant. Men jeg ser nok litt stort på det. Det er nødvendigvis ikke slik ”nå skal du få lese denne teksten og for at du skal få lyst til å lese akkurat denne konkrete teksten så skal du få en sjokoladebit av meg”, som er en mer isolert motivasjon for den isolerte oppgaven, men motivasjonen ligger jo høyere oppe, og at leseoppgavene som regel er en del av et større bilde.

115.F: Men bruker du da tekst og forsøker å gi dem et ønske om å lese den for å finne ut noe?

116.L: Ja, men da handler det mer om leseoppgavene på sett og vis. Når vi leser en tekst så er det et jo et mål med det, en leser ikke en tekst bare for at en skal lese en tekst, men at en har et mål, og at det er en motiverende effekt i det.

117. F: Hvordan tror du elevene opplever faget?

118.L: Nei, jeg tror de synes det er interessant, mye av det hvert fall. Når jeg spør i vurderingssituasjon hva som har vært målet har de som regel veldig klare forståelser og meninger med betydningen og verdien av temaet. Og å legitimere at de lærer om dette er jo noe jeg prøver å bake inn i undervisningen hele tiden. Det er en kontinuerlig prosess, og hvis den gjøres godt så kommer de inn i en slags motivasjonsflyt så gjør at en ser mening med det en gjør. Men varierte arbeidsoppgaver er også en motivasjonsfaktor. Historieundervisning er et fag hvor det er veldig lett å bli stående å snakke i, og det er en ting som jeg anser som en nødvendig onde. Samtidig ser jeg at hvis det gjøres godt og på en engasjerende måte, at elevene setter pris på å sitte å lytte. Fordi det kan være en god læring i seg selv, som undervisningsform, men det krever at en bryter opp, og at en ikke har for lange seanser heller, det krever og at jeg hele tiden snakker *med* de, men ikke så mye *til* de.

119.F: Noe du vil tilføye eller oppklare?

120.L: Alt jeg gjør i en undervisningssammenheng skal jo ha en mening. De skal se at det er et mål med det enn gjør, om det er leseoppgaver eller praktiske oppgaver, så bør formålet med det være tydelig for dem. Så lenge det er det så opplever jeg og at de motiveres. Jeg tenker først og fremst på at undervisning skal være variert, og der ligger det også implisitt lesing, praktiske oppgaver, forelesningssituasjoner, filmvisning også videre. Når det gjelder de grunnleggende ferdighetene har jeg mye å lære, og fortsatt en god vei å gå. Samtidig tror jeg at det gjelder meg og sikkert de

aller fleste samfunnsfaglærere at det er andre grunnleggende ferdigheter som en har dårligere samvittighet for.

121.F: Ja, som er vanskelig å få inn?

122.L: Ja, regning i samfunnsfag er det ikke veldig mye av, men det er ikke tema for deg. Jeg anser som sagt meg selv i en lærefase i undervisning, og alt jeg gjør prøver jeg ut for første gang, og at jeg fortsatt sonderer terrenget egentlig, men prøver å bruke sunn fornuft og det jeg har lært.

123.F: Det høres bra ut. Kan jeg kontakte deg pr. mail hvis jeg trenger ytterligere forklaringer om noe i etterkant av dette intervjuet?

124.L: Ja, det er mulig jeg snakker meg litt bort, så hvis det er noe som er uklart så er det bare å spør.

125.F: Ja, flott! Hvis det er noe så sender jeg en mail. Tusen takk!

Vedlegg 6: Informasjon om observasjon til foresatte

Til foresatte

Informasjon om observasjon i klassen

I forbindelse med min avsluttende masteroppgave i lesevitenskap ved Universitet i Stavanger, vil jeg gjøre en observasjon i klassen til ditt barn. Jeg kommer til å observere i samfunnsfag fra et emnes start til slutt i tidsperioden mellom uke 46 og uke 51.

Tema for oppgaven min er lesing i samfunnsfag. Det er læreren og undervisningen som er gjenstand for observasjonen min, ikke elevene. Dette skrivet er derfor kun ment som informasjon. Jeg ønsker likevel å informere om at verken elev, klasse, lærer eller skole vil kunne identifiseres, verken underveis eller i den ferdige oppgaven. Studien er for øvrig godkjent som «ikke meldepliktig» av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Observasjonen gjøres i samråd med rektor og faglærer.

Ta gjerne kontakt hvis du har spørsmål rundt dette.

Med vennlig hilsen

Ingunn Stangeland, masterstudent ved Universitetet i Stavanger.

Jeg kan kontaktes på mail:
i.stangeland@uis.stud.no

Vedlegg 7: Forespørsel om observasjon.

Informasjon og samtykke

Forespørsel om å delta i observasjon i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger og er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er lesing i samfunnsfag, men med hensyn til forskningens pålitelighet ønsker jeg ikke å gå mer i dybden på oppgavens problemstilling. Jeg er på ingen måte ute etter å «arrestere» noen her, men snarere å belyse det faktiske forholdet. Antall timer som skal observeres kan vi bli enige om sammen, men jeg ønsker å observere et emne fra start til slutt.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis. Du behøver ikke begrunne dette noe nærmere og det vil på ingen måte få negative konsekvenser. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjenne deg i den ferdige oppgaven. Ditt navn vil bli erstattet med et pseudonym. Jeg har satt meg inn i de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora, som jeg selvfølgelig også vil ta hensyn til i dette arbeidet.

Dersom du kan tenke deg å være med på dette er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på tlf. 909 85 983, eller sende en e-post til i.stangeland@stud.uis.no Du kan også kontakte min veileder Finn Tveito på e-post: finn.tveito@uis.no

Rektor, [REDACTED] er informert og kjenner til oppgavens problemstilling og har gitt tillatelse til å utføre dette feltarbeidet. Studien er betegnet som ”ikke meldepliktig” av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Ingunn Stangeland

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å bli observert.

Sted og dato.....

Signatur.....

Vedlegg 8: Forespørsel om intervju.

Navn: Ingunn Stangeland
E-post: i.stangeland@stud.uis.no
Emne: Vil du bli intervjuet?

Innhold i meldingen:

Hei!

Takk igjen for at jeg fikk observere din undervisning, det var både lærerikt og interessant. Jeg er nå godt i gang med å analysere de observasjonene som jeg har gjort, men kunne tenke meg et intervju for å forstå enda mer.

Her kan du få mulighet til å gi ytterligere begrunnelser og tanker omkring din undervisning.

De samme retningslinjene gjelder: Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis. Du behøver ikke begrunne dette noe nærmere og det vil på ingen måte få negative konsekvenser. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjenne deg i den ferdige oppgaven. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker.

Med vennlig hilsen

Ingunn Stangeland

Vedlegg 9: Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelig AS (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Finn Tveito
Institutt for kultur- og språkvitenskap Universitetet i Stavanger
Postboks 2557 Ullandhaug
4036 STAVANGER

Vår dato: 09.11.2015

Vår ref: 45126 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.10.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45126	<i>Hva kan hemme og fremme leseforståelse hos norske ungdomsskoleelever i samfunnsfag?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Finn Tveito
Student	Ingunn Stangeland

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingunn Stangeland ingunn.stangeland@sandnes.kommune.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Vedlegg 10: Meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
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	Les mer om hva personopplysninger . NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ○ Nei ●	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler .
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ○ Nei ●	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 ○ Nei ●	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Bli det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei ●	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	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). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Hva kan hemme og fremme leseforståelse hos norske ungdomskoleelever i samfunnsfag?	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Stavanger	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.
Avdeling/Fakultet	Det humanistiske fakultet	
Institutt	Institutt for kultur- og språkvitenskap	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Finn	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.</p> <p>Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Tveito	
Stilling	Førsteamanuensis	
Telefon	5183 1335	
Mobil		
E-post	finn.tveito@uis.no	
Alternativ e-post	finn.tveito@uis.no	
Arbeidssted	Universitetet i Stavanger	
Adresse (arb.)	Kjell Arholmsgate 41	
Postnr./sted (arb.sted)	4036 Stavanger	
Sted (arb.sted)	Stavanger	
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	Ingunn	
Etternavn	Stangeland	
Telefon	90985983	
Mobil		
E-post	ingunn.stangeland@sandnes.kommune.no	
Alternativ e-post	stangeland.ingunn@gmail.com	
Privatadresse	Hana Terrasse 2	
Postnr./sted (privatadr.)	4328 sandnes	
Sted (arb.sted)	sandnes	
Type oppgave	<input checked="" type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Se vedlagt fil: prosjektskisse_Ingunn	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input checked="" type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Faglærer signerer et informasjons- og samtykkeskjema med, underskriften kommer imidlertid ikke med i den ferdige oppgaven.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Tilfeldig utvalg av samfunnsfaglærere ved den aktuelle skolen.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Jeg tar kontakt med faglærer	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene .

Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" 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	3	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	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 spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
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 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	<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 her.</p> <p>Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</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 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 her.</p> <p>Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</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.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for ungdom mellom 16 og 17 år?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge .
Hvis nei, begrunn		
10. Informasjonssikkerhet		
Spesifiser	I en perm på kontoret mitt.	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.

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 type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videopptak/fotografi <input 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?	I et låst skap.	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?	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 kontraksreguleres.
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?		Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.
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"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	12.10.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	31.01.2016	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 (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	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.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	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. Les mer om anonymisering .
13. Finansiering		

Hvordan finansieres prosjektet?	Prosjektet behøver ikke finansiering.	
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		

Vedlegg 11: Endrings skjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Endrings skjema

for endringer i forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Endrings skjema sendes per e-post til: personvernombudet@nsd.uib.no

1. PROSJEKT	
Navn på daglig ansvarlig:	Prosjektnummer: 45126
Evt. navn på student: Ingunn Stangeland	

2. BESKRIV ENDRING(ENE)	
Endring av daglig ansvarlig/veileder:	<i>Ved bytte av daglig ansvarlig må bekreftelse fra tidligere og ny daglig ansvarlig vedlegges. Dersom vedkommende har sluttet ved institusjonen, må bekreftelse fra representant på minimum instituttnivå vedlegges.</i>
Endring av dato for anonymisering av datamaterialet:	<i>Ved forlengelse på mer enn ett år utover det deltakerne er informert om, skal det fortrinnsvis gis ny informasjon til deltakerne.</i>
Gis det ny informasjon til utvalget? Ja: ____ Nei: ____ Hvis nei, begrunn:	
Endring av metode(r): Intervju	<i>Angi hvilke nye metoder som skal benyttes, f.eks. intervju, spørreskjema, observasjon, registerdata, osv.</i>
Endring av utvalg:	<i>Dersom det er snakk om små endringer i antall deltakere er endringsmelding som regel ikke nødvendig. Ta kontakt på telefon før du sender inn skjema dersom du er i tvil.</i>
Annet: Problemstillingen er endret til: Hvordan kan lærere i samfunnsfag arbeide med å fremme forståing og læring i tekstbaserte læringsprosesser?	

3. TILLEGGSOPPLYSNINGER

Intervjuet tas opp ved hjelp av lydopptaker.

4. ANTALL VEDLEGG

2 vedlegg: intervjuguide 1 og intervjuguide 2. (De er svært like, men et spørsmål er annerledes fordi det henvender seg direkte til en observasjon som er gjort i lærerens undervisning.)
Jeg kommer ikke til å spørre om verken bosted, alder eller kjønn da det er irrelevant.

*Legg ved eventuelle nye vedlegg
(informasjonsskriv, intervjuguide,
spørreskjema, tillatelser, og liknende.)*

Vedlegg 12: Bekreftelse på endring fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Fra: Marianne Høgetveit Myhren

Sendt: 22. februar 2016 09:16

Til: Stangeland, Ingunn

Emne: Prosjektnr: 45126. Hva kan hemme og fremme leseforståelse hos norske ungdomsskoleelever i samfunnsfag?

Bekreftelse på endring

Viser til endringsmelding mottatt 02.02.2016.

Meldeplikten gjelder kun dersom du skal behandle personopplysninger elektronisk eller sette sensitive personopplysninger sammen i et manuelt register.

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i endringsmelding, intervjuguide, samt telefonsamtale 22.02.2016, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt etter personopplysningslovens § 31.

Dette betyr at Personvernombudet avslutter all oppfølging av prosjektet.

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger, skal dette meldes til oss. Dere må da sende inn en endringsmelding via eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

--

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

seniorrådgiver

NSD Personvern

Tel: 55582529

www.nsd.uib.no/personvern

Vedlegg 13: Prosjektskisse

Prosjektskisse, masteravhandling 2015/16

Tema: Lesing/leseforståelse

En av de største endringene i kunnskapsløftet var innføringen av fem grunnleggende ferdigheter. *Lesing* ble fremhevet som en av disse fem ferdighetene og skulle på lik linje med de andre fire inkorporeres i alle fag. Bakteppet var resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2000 hvor norske elever scoret kun middels innenfor lesing.

Ettersom dagens moderne samfunn baseres på skrift er utviklingen av lese- og skriveferdigheter særdeles viktig for å være deltaker i dagens arbeidsliv og i samfunnet som sådan. I en stadig større mengde av tekster, med en økende grad av kompleksitet behøver elevene å utvikle sine leseferdigheter gjennom hele skolegangen. Men her må vi ikke forveksle grunnleggende ferdigheter med ferdigheter på grunnleggende nivå. Å kunne lese i kunnskapsløftet handler ikke bare om teknisk avkoding, men elevenes evnen til finne informasjon, forstå, tolke, reflektere over og vurdere ulike tekster.

I dette arbeidet ønsker jeg å ta et dypdykk i *samfunnsfag* i ungdomsskolen. Jeg ønsker å sette ord på hva som er vanskelig i forbindelse med lesing i faget, med særlig fokus på nåtidsisme og begrepsforståelse som sperre for en grunnleggende forståelse.

Metode og analyse

For å finne ut av problemstillingen skal jeg først og fremst ta i bruk relevant teori om lesing, leseforståelse og lesestrategier. Jeg skal også observere og muligens intervjuer to lærere i samfunnsfag for å få en dypere forståelse for didaktiske utfordringer og bruke dette som en innfallsvinkel for å forsøke å drøfte mulige metoder og løsninger som kan motvirke nåtidsisme og skape begrepsforståelse.

Vedlegg 14: Lesestrategi, sjekkliste

9/11

Oversikt over teksten 1 – sjekkliste

Dette skjemaet kan du bruke før du leser og skal skaffe deg oversikt over en tekst.

Overskrifter

Jeg har lest alle overskriftene i teksten, både hovedoverskrifter og underoverskrifter.

Dette vet jeg om teksten etter at jeg har sett på overskriftene:

Form

Jeg har lagt merke til hvordan teksten er satt opp, hvordan den er delt inn i avsnitt, hva slags tekst som eventuelt er satt i rammer og i marg.

Dette vet jeg om teksten etter at jeg har sett på formen og oppsettet:

Illustrasjoner, bilder og bildetekster

Jeg har sett på illustrasjoner, bilder og bildeteksten som hører til.

Dette vet jeg om teksten etter å ha sett på bilder og illustrasjoner:

Spesielle ord og uttrykk som skiller seg ut i teksten

Jeg har funnet ordene som skiller seg ut i teksten – ord som er fete, i kursiv, er understreket eller er skrevet med STORE BOKSTAVER.

Dette tenker jeg om teksten etter å ha sett på ordene:

Forfatterens plan

Jeg har tenkt over hva jeg tror forfatterens plan med teksten er, og jeg tenker:

Innledning, oppsummering og sammendrag

Jeg har lest innledningen, oppsummering og siste avsnitt i teksten.

Jeg har skimlest første og siste setning i hvert avsnitt.

Dette vet jeg nå om teksten:

Jeg har lest følgende tekst (tittel):

av (forfatter) _____

Vedlegg 15: Observasjonsnotater, Trine

- obsnot 091115: Tema for økt: Hvordan lære om et nytt tema? Elev og lærer diskuterer hvordan en kan ta for seg et nytt kapittel. Elevene får utdelt en sjekkliste (se vedlegg 14), som de skal følge mens de leser hele kapittelet i læreboken. Går til slutt gjennom hva elevene har skrevet på sjekklista.
- obsnot 161115: Tema for økt: Matproduksjon, begreper. Får utdelt en liste med ord. Elevene lager et ordkort-spill.
- obsnot 231115: Tema for økt: Norsk matproduksjon. Elevene skal lese en brosjyre med tittel ”Norsk matproduksjon – en komplett verdikjede”. Går kort gjennom noen begreper på den første siden i brosjyren. Elevene gjør oppgaver knyttet til informasjonen i brosjyren. Går deretter gjennom oppgavene i felleskap.
- obsnot 271115: Tema for økt: matproduksjon. Elevene jobber med spørsmål til fagstoffet. Lærer går rundt og hjelper. Elevene får velge om de vil jobbe alene eller sammen med andre. Går til slutt gjennom spørsmålene i felleskap. Lærer forteller elevene om ulikheten mellom skumlesing og nærlesing.
- obsnot 301115: Tema for økt: Hvordan jobber historikere/samfunnsvitere? Forklarer hvordan en kan begrunne og argumentere for at Ludvig XVI var en god, og en dårlig konge. Tradisjonell forelesning om tema.
- obsnot 041215: Tema for økt: Hvorfor er land i Nord + Australia, Saudia Arabia, Chile og Uruguay rike? Tradisjonell forelesning om tema. Elevene leser 7 sider i læreboka og blir bedt om å bruke studieteknikk. Lærer går rundt og hjelper.
- obsnot 071215: Elevene får utdelt en tekst som er klippet opp i mindre biter. Elevene skal ordne informasjonen kronologisk, fjerne unøvendig informasjonsbiter og deretter skrive et sammendrag.

Vedlegg 16: Observasjonsnotater, Tom

- obsnot 271015: Tema for økt: Stendersamfunnet i Frankrike. Rollespill av stendersamfunnet. Lærer leser en skjønnlitterær tekst. Forklarer vanskelige begrepe muntlig.
- obsnot 281015: Tema: Stendersamfunnet i Frankrike. Rollespill av stendersamfunnet oppløses. Lysbildepresentasjon om opplysningstiden og om ulike filosofer.
- obsnot 031115: Tema: Hvordan fikk vi demokrati i Norge og andre vestlige land? Elevene skal tegne en illustrasjon av stendersamfunnet. Elevene deles deretter inn i grupper, og skal finne informasjon om en filosof eller et av lagene i stendersamfunnet (kongen, geistlige og adelen, borgerstanden, standsløse, Montesquieu, Locke, Voltaire, Reousseau). Lærer går rundt og hjelper. Til slutt viser hver gruppe frem hva de har funnet ut.
- obsnot 101115: Så film. *En kongelig affære*.
- obsnot 171115: Tema for økt: Den amerikanske revolusjon. Lærer viser frem en lysbildepresentasjon om den amerikanske revolusjonen. Elevene leser uavhengighetserklæringen. Skal finne opplysningsideer i teksten.
- obsnot 181115: Tema: Den amerikanske- og franske revolusjon. Lærer tegner en tabell på tavla hvor han skisserer hva årsak, hendelse og virkning betyr. Forklarer begreper muntlig.
- obsnot 301115: Tema: Kildegransking av fem kilder. Leser noen kilder om slavehandel, og får følgende spørsmål: Hvilke holdninger verdier og mennesker hadde man i USA? Skal svare på dette spørsmålet ut i fra noen motstridende kilder.
- obsnot 151215: Tema for økt: Menneskerettighetserklæringen. Lysbildepresentasjon. Elevene leser hver sin artikkel i menneskerettighetserklæringen. Skriver den på et ark, og tegner en passende illustrasjon.
- obsnot 011215: Det leses ingenting denne timen. Tradisjonell forelesning om den franske revolusjon og grunnlov.
- obsnot 021215: Tema for økt: Den franske revolusjonen. Leser menneskerettighetserklæringen fra den franske revolusjon.

Lysbildepresentasjon av den franske revolusjonen. Elevene skal finne nøkkelord som elevene forbinder med opplysningstid. Forklarer noen begreper muntlig underveis.

Vedlegg 17: Historiske kilder

30/11

HISTORISKE KILDER: Frihet og likhet for alle?

Oppgave: Vurder kildene under og diskuter hvilket menneskesyn som preget i USA mot slutten av 1700-tallet.

KILDE 1:

Den amerikanske uavhengighetserklæringen, 1776 (utdrag):

«Vi mener det er en selvinnlysende sannhet at alle mennesker er født like, at de alle har fått vise umistelige rettigheter av sin skaper, og at retten til liv, frihet og streben etter lykke er blant disse. Vi mener at regjeringer er innstiftet blant menneskene for å sikre disse rettighetene, og at de bygger sin rett til å styre på samtikke fra dem de styrer over. Når en styreform blir slik at den skader disse formål, har folket rett til å avskaffe den og sette opp et nytt styre, bygd på de grunnsetninger og organisert i de former som synes best skikket til å sikre velferd og lykke. (...)

KILDE 2:

Abigail Adams (1744-1818) var gift med USAs president, John Adams, som var med og skrev uavhengighetserklæringen til de britiske koloniene i Nord-Amerika. Hun skriver brev til sin egen mann:

«Husk på kvinnene (...) Ikke legg ubegrenset makt i hendene på ektemennene. Husk at alle menn ville være tyranner hvis de kunne (...) vi er fast bestemt på å gjøre opprør, og vi vil ikke betrakte oss som bundet av lover vi ikke selv har hatt noen innflytelse på.»

KILDE 3:

Amerikansk avisannonse:

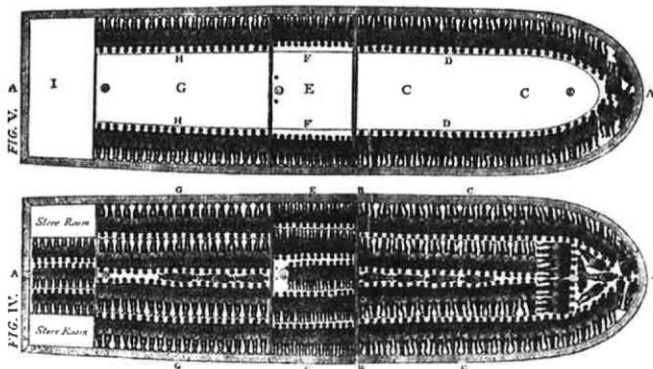
TO BE SOLD on board the
Ship *Banc-Yland*, on tuesday the 6th
of May next, at *Apple-Ferry*, a choice
cargo of about 250 fine healthy
NEGROES,
just arrived from the
Windward & Rice Coast.
—The utmost care has
already been taken, and
shall be continued, to keep them free from
the least danger of being infected with the
SMALL-POX, no boat having been on
board, and all other communication with
people from *Charles-Town* prevented.
Aubin, Laurens, & Appleby.
N. B. Full one Half of the above Negroes have had the
SMALL-POX in their own Country.

KILDE 4

Ruth	33 years of age	\$ 800
Willis	59 years of age	475
George	35 years of age	1,200
Delphy	80 years of age	75
Leila	65 years of age	282
Clarissa	24 years of age	1,131
Andrew	19 years of age	1,500
Susan	17 years of age	470
Jennie	17 years of age	1,100
Cupid	85 years of age	74
Eliza	82 years of age	500
Bell	41 years of age	1,000

KILDE 5:

Illustrasjonen viser hvor mange mennesker slaveskipet Liverpool kunne frakte, uten å bryte reglene om hvor tett slavene kunne ligge:



KILDE 6:

11 år gammel blir Olaudah Equiano tatt til fange som slave. I 1766 kjøpte han seg fri. Han skrev senere bok om sine opplevelser som slave. Her forteller han blant annet om reisen over havet fra Afrika mot Amerika:

«(...) En dag hoppet to utmattede menn som var lenket sammen over bord. De foretrakk døden framfor et liv i elendighet (...) Rett etter dem hoppet enda en mann ut i havet. Jeg tror mange flere ville gjort det samme hvis de ikke hadde blitt stoppet av skipets mannskap (...) To av mennene druknet, men den tredje fikk de tak i, og etterpå pisket de ham uten nåde fordi han foretrakk døden framfor slaveriet.»

Vedlegg 18: Tekst om stendene i Frankrike

3/11

Stendene i Frankrike

Frem til den franske revolusjon i 1789 var den franske befolkningen delt inn i tre. En stand er et sosialt lag av mennesker som er klart utskilt i samfunnet ved at alle som hører til den etter loven har bestemte rettigheter og plikter. Disse rettighetene og pliktene er forskjellige for de ulike stendene og gir klart uttrykk for sosial lagdeling. Det gir de høyere stendene langt bedre vilkår og rettigheter enn de lavere. Stendersamfunnet var altså et privilegiesamfunn der noen mennesker hadde lovfestede fordeler. Den øverste standen var geistligheten, de som tok seg av nasjonens åndelige liv. Adelen var andrestanden og skulle krige og forsvare landet. Disse to stendene hadde store lovbestemte fordeler eller privilegier. Viktigst av alt var at de ikke trengte å betale skatt. Alle andre mennesker hørte i prinsippet til tredjestanden. De skulle forsørge første- og andrestanden gjennom arbeid, skatter og avgifter, og utgjorde hele 98 prosent av Frankrikes 25 millioner innbyggere. Innad i stendene var det store økonomiske forskjeller, for eksempel skilte høyborgerskapet seg fra tredjestanden, med at de blant annet hadde mye bedre økonomiske vilkår enn enkelte i både andre og førstestanden. Det var høyborgerskapet som møtte frem og utøvde politisk innflytelse på vegne av tredjestanden. Den eneste grunnen til at de fikk muligheten til å delta politisk var den innflytelsen som økonomisk styrke gav.

Kilde: Wikipedia

Vedlegg 19: Tekst om opplysningsfilosofene

3/11

Opplysningsfilosofene - Wikipedia

Side 1 av 5

Opplysningsfilosofene

Fra Wikipedia, den frie encyklopedi

Opplysningsfilosofene var representanter for en samfunns- og religionskritisk åndsretning i opplysningstiden.

Opplysningsfilosofene la grunnlaget for den vitenskapelige metoden, moderne styresett og videreutvikling av humanismen. Tankeretningen var basert på troen på fornuften og kunnskap. All argumentasjon som ikke var bygget på fornuft var ugyldig, selv religiøse forestillinger. Opplysningstidens tenkere var overbevist om at menneskets fornuft kunne løse de fleste av menneskehetens problemer. Maktfordelingsprinsippet og folkesuvereniteten, som er basis for en rekke grunnlover og det moderne demokratiet, ble utformet av opplysningsfilosofene. De mest sentrale opplysningsfilosofene var Voltaire, Montesquieu, John Locke, Francis Bacon, Jean-Jacques Rousseau og Denis Diderot.

Den typiske opplysningsfilosof var en allsidig interessert forfatter av skjønnlitterære, filosofiske og naturvitenskapelige verk.

Innhold

- 1 Voltaire
- 2 John Locke
- 3 Montesquieu
- 4 Jean-Jacques Rousseau
- 5 Francis Bacon
- 6 Denis Diderot
- 7 Kilder
- 8 Referanser

Voltaire

Voltaire var den mest berømte av de såkalte *philosophes*, gruppen av forfattere og essayister i den franske opplysningstiden. Han var forkjemper for religiøs og sosial toleranse, og kritiker av religiøse autoriteter. Han insisterte på betydningen av å tro på gud.

« *Hvis Gud ikke fantes, ville vi ha måtte dikte ham opp.* »

– Voltaire, "Épître à l'Auteur du Livre des Trois Imposteurs", 1770

Francois-Marie Aruoet var en av de viktigste overgangsfigurene i fremveksten av den moderne tid. Han ble født i 1694 og er som regel kjent under pseudonymet som han utga sin tallrike pamfletter og essayer under – Voltaire. Han ble utdannet av jesuittene, og var gjennom hele livet strengt fiendtlig til den katolske kirken og fikk streng kritikk for sine angrep på religiøse tenkere som Blaise Pascal. Den første samlingen av Voltaires korte essayer og artikler ble utgitt i 1734 som *Lettres philosophiques*. og ble forbudt i Frankrike på grunn av kritikken av de bestående politiske

<https://no.wikipedia.org/wiki/Opplysningsfilosofene>

27.10.2015

institusjonene. Denne ble fulgt i 1764 av *Dictionnaire philosophique*. Dette senere verket var uttrykkelig planlagt som et redskap for liberale mot bestående politiske ideer, og ble fordømt som religionsundergravende.^[1]

John Locke

De franske tenkerne fikk vesentlige impulser fra engelskmannen John Locke, som hadde kritisert eneveldet. Samfunnstyringen må bygge på en *samfunnskontrakt* mellom de styrende og de som blir styrt. Folket består av frie individer som har visse naturgitte rettigheter. Blant disse er retten til liv og frihet, retten til eiendom og retten til å tenke og si hva en vil. Det er hos folket makten egentlig ligger, og et styre kan ikke kalles lovlig dersom det ikke bygger på folkeviljen. Det er denne tanken som kalles folkesuverenitetsprinsippet. De som skal styre, får sin makt fra folket, på betingelse av at de styrende beskytter folkets rettigheter. Gjør de ikke det, kan folket avsette dem igjen. Til gjengjeld forplikter folket seg til å lyde lovene og påta seg de nødvendige byrdene som staten pålegger dem, for eksempel å betale skatt. Etter dette resonnementet var ikke eneveldet en lovlig styreform.^[2]

Montesquieu

Montesquieu bygde videre på Locke og utformet maktfordelingsprinsippet. For at maktmisbruk skal unngås, må statens makt være delt. De tre delene som statsmakten består av, er makten til å styre landet (utøvende makt), makten til å gi lover og bevilge penger (lovgivende makt) og makten til å dømme etter lovene (dømmende makt). Kongen skulle beholde den utøvende makten. Den lovgivende makten skulle gis til en folkevalgt forsamling. Domstolene skulle være alene om å ha den dømmende makten. De tre skulle være uavhengige av hverandre, men samtidig skulle de ha maktmidler som kunne brukes dersom noen av de andre gikk over grensene som var satt for myndigheten deres.^[3]

Jean-Jacques Rousseau

Rousseau dyrket det naturlige og enkle. Sivilisasjonen hadde ødelagt menneskets opprinnelige gode natur, og den private eiendomsretten var opphavet til all elendigheten fordi den fremmet egoismen. Ble den private eiendomsretten fjernet, ville menneskene være i stand til å handle spontant ut fra en felles vilje til det gode, som Rousseau kalte *allmennviljen*. Da ville de heller ikke trenge en stat over seg, de ville kunne styre seg selv direkte. Rousseaus ideer hadde appell til mange, men gikk mye lenger enn det som de faktiske forholdene kunne gjøre mulig. Det var tankene til Locke og Montesquieu som fikk mest å si for den praktiske utformingen av nye styreformer.^[4]



Voltaire var en av opplysningstidens største essayist, skribent og filosof



John Locke ga inspirasjon til de franske filosofene

Francis Bacon



Sir Francis Bacon regnes i dag som grunnleggeren av den vitenskapelige metoden

Francis Bacon var den første vitenskapsfilosofen, den første som ikke bare beskrev de intellektuelle ambisjonene som er karakteristisk for moderne vitenskap, men også hvordan vitenskap blir gjennomført. Bacon foreslo en metode som utelukket de fleste tradisjonelle overbevisninger til fordel for et prosjekt for å etablere en omfattende ny forståelse av verden. Han ville basere sin vitenskap på omhyggelig innsamlede observasjoner og eksperimenter, og den ville innebære organisert samarbeid fra flere vitenskapsmenn. Første trinn i Bacons prosjekt bestod i å samle store mengder data gjennom direkte, fordomsfri observasjon av alle slags emner. Dataene skulle forsiktig filtreres for å fjerne feil og absurditeter, men bevares i temmelig ubehandlet tilstand. Neste trinn ville formulere plausible forslag til generelle lover ved å sette sammen dataen. Bacon mente vi burde se etter et begrenset antall grunnleggende kjennetegn, slik at foreløpige lover ville dekke alle måtene disse kjennetegnene kan kombineres på. På dette stadiet er det stor fare for at vi vil bli påvirket av irrasjonelle overbevisninger, så vi må vokte oss for dem. Bacon oppsummerer disse påvirkningene

som fire typer idoler:

- Stammens idoler (feil og illusjoner som er naturlige for mennesket)
- Hulens idoler (for mye vekt på egen erfaring)
- Torgets idoler (forutsetningen om at forskjellige mennesker bruker de samme ordene for å mene det samme)
- Teaterets idoler (villedende ideer som er resultat av filosofiske systemer)

Når vi har våre foreløpige lover, tester vi dem mot dataene. Hvis det ikke kan finnes bevis for å skille mellom de foreløpige lovene i eksisterende data, frembringer vi det ved å utføre et avgjørende eksperiment. Det vil la konsekvensene av konkurrerende foreløpige lover bli testet direkte og dermed angi hvilken som er riktig. Mange elementer i denne metodologien passersvært godt til mønsteret i biologisk og fysisk forskning slik de senere ble utviklet. Spesielt ideen om å manipulere naturen for å få frem bevis som man ikke får frem ved å observere og vente, er avgjørende for vitenskapelig metode.^[5]

Denis Diderot

Opplysningstidens tenkere på 1700-tallet var overbevist om at menneskets fornuft – når den ikke er hindret av religiøse og tradisjonelle dogmer – er i stand til å løse de fleste av menneskehetens problemer. Denis Diderot var den mest radikale og frittalende av dem, og den som var minst villig til å skjule hva han tenkte, i vendinger som ville gjøre det akseptabelt for myndighetene. Det førte til at mange av bøkene hans ble forbudt, og han ble flere ganger arrestert. Denis Diderot var en original, individualistisk tenker som ikke alltid hadde de meningene som var forventet av ham.

Noen av Diderots ubehagelige synspunkter var at det kanskje ikke er noen hensikt med universet eller menneskets liv, at viljen ikke var fri, at det ikke finnes noen gud, og at alt i universet – også menneskesinnet – er fysisk. Han uttrykte ikke noen definitiv dogmatisk mening om noen av disse

spørsmålene. Hans syn var alltid at vi må se hvor tilgjengelige bevis leder oss, og la fremtidige bevis få mulighet til å endre vår mening. Han mente at religiøse og moralske spørsmål burde avgjøres på empiriske grunnlag, og sa at en deist er en som ikke har levd lenge nok til å bli ateist. Hans holdninger til moral var stoiske og hedonistiske med vekt på både verdien av selvkontroll og det å søke glede som det endelige mål. På samme måte som hans syn på artenes utvikling foregrep Darwin, foregrep han Freud ved å hevde at seksuell fortregning gjerne fører til elendighet eller perversjon.

Diderots hovedmulighet til å presentere sin undergravede synsvinkler var *L'Encyclopédie*, som han ble sjefredaktør for. Dette enorme og ærgjerrige verket, som til slutt fylte 35 bind, hadde som mål å dekke all tidens kunnskap om alle emner. Diderot skrev et stort antall av artiklene selv. Verket hadde enorm prestisje fordi det ble utarbeidet av tidenes beste hjerner i Frankrike, med Voltaire, Rousseau og D'Alembert blant hovedbidragsyterne. I artiklene ble empiriske filosofer som Locke og Bacon sitert som forbilder, borgerlige friheter ble forsvart, og bibelkritikk ble oppmuntret.^[6]

Kilder

- *Filosofi*, 2009 1. utgave, 1. opplag, ISBN 978-82-02-30696
- *Portal nyere historie: Verdenshistorie og norgeshistorie etter 1750*, 2008, 2. utgave, 2. opplag, ISBN 978-82-521-6782-5

Referanser

- | | |
|--|---|
| 1. ^ Filosofi, s. 127 | 4. ^ Portal nyere historie: Verdenshistorie og norgeshistorie etter 1750, s. 27 |
| 2. ^ Portal nyere historie: Verdenshistorie og norgeshistorie etter 1750, s. 26 | 5. ^ Filosofi, s. 26 |
| 3. ^ Portal nyere historie: Verdenshistorie og norgeshistorie etter 1750, s. 26-27 | 6. ^ Filosofi, s. 27 |



Denis Diderot var hovedredaktøren for den franske encyklopedien



Encyclopédie var den første organiserte encyklopedien

Hentet fra «<https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Oppllysningsfilosofene&oldid=14231550>»

Kategorier: Opplysningstiden | Historie | Filosofi

- Denne siden ble sist endret 25. aug. 2015 kl. 08:36.

<https://no.wikipedia.org/wiki/Oppllysningsfilosofene>

27.10.2015