

# Å lese i samfunnsfag

*Samfunnsfaglig lesing i nasjonale  
leseprøver for 8. trinn (2007–2016)*

Øystein Jetne



Masteroppgave i lesing og skriving i skolen

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2017

# **Å lese i samfunnsfag**

Samfunnsfaglig lesing i de nasjonale leseprøvene for 8. trinn

(2007–2016)

© Øystein Jetne

2017

Å lese i samfunnsfag.

Samfunnsfaglig lesing i de nasjonale leseprøvene for 8. trinn (2007–2016)

<http://www.duo.uio.no>



# Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler samfunnsfaglig lesing i de nasjonale leseprøvene for 8. trinn i tidsperioden 2007–2016. De nasjonale leseprøvene skal måle elevenes lesekompetanse på *tvers* av fag, men bygger samtidig på læreplanene *i* fag, og i spenningsfeltet mellom faguavhengig og fagspesifikk lesing rettes søkelyset mot hvordan samfunnsfaglig lesing kommer til syne i de nasjonale leseprøvene både gjennom tekstvalg og oppgavevalg. I denne studien blir begrepet samfunnsfaglig lesing sirklet inn gjennom studier av forskningslitteratur og ulike dokumenter publisert av Utdanningsdirektoratet. Det argumenteres for at samfunnsfaglig lesing på den ene siden handler om lesing av tekster med samfunnsfaglig innhold, og på den andre siden bruk av spesifikke samfunnsfaglige lesemåter. Kvantitative og kvalitative metoder blir kombinert og brukt på prøvehefter og populasjonsdata for å undersøke hvordan samfunnsfaglig lesing kommer til syne i tidligere gitte leseprøver, og for å undersøke hvordan gutter og jenter mestrer de mange oppgavene som i veiledningsmaterieill og analyserapporter er blitt knyttet til skolefaget samfunnsfag.

Funn tyder på at kjønnsdifferansen mellom gutter og jenter minker noe når prøvetekstene i de nasjonale leseprøvene kan knyttes til samfunnsfag, men at det spesifikke temaet for tekstene fortsatt virker ulikt inn på jentenes og guttenes engasjement og mestring. Selv om det på et teoretisk nivå er mulig å skille samfunnsfaglig lesing fra fagspesifikk lesing i andre fag og fra faguavhengig lesing, viser nærstudier av oppgaver at det i praksis kan være vanskelig å identifisere samfunnsfaglige lesemåter i prøvematerialet. Rammene for de nasjonale leseprøvene og plasseringen av prøven i starten av ungdomstrinnet setter klare begrensninger for hvordan samfunnsfaglige lesemåter som kildekritisk lesing, kontekstualisering og samlesing av tekster kan komme til syne. Det viser seg også vanskelig å koble leseoppgaver til samfunnsfaglige læreplanmål, selv om leseoppgavene springer ut fra en tekst som er kategorisert som en samfunnsfaglig tekst gjennom veiledningsdokumenter til lærere. Studien kan bidra med verdifull informasjon om hvordan elementer av samfunnsfaglig lesing i framtiden kan bli enda bedre integrert i de nasjonale leseprøvene, uten at prøvene mister verdi med tanke på å kartlegge elevenes lesekompetanse på tvers av fag.



# Forord

Våren 2000 var jeg lærerstudent ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo. Da vi i norsklærergruppen fikk tilbud om å være med på å registrere og vurdere elevsvar fra lesedelen i den aller første PISA-undersøkelsen, nøyte jeg ikke med å søke. Tekster av alle slag har interessert meg så lenge jeg kan huske, og leseprøven i PISA hørtes ut som noe ekstra spennende å sette seg inn i.

Møtet med tekstene i PISA-undersøkelsen har vært med på å forme meg som ungdomsskolelærer i norsk og samfunnsfag. Jeg ble motivert for stadig å lete etter korte og rike tekster som kunne engasjere og fungere i klasserommet, aller helst tekster som kunne by elevene på litt motstand. Heldig var jeg som etter hvert fikk være med på å utvikle de nasjonale leseprøvene for ungdomstrinnet, samtidig som jeg var lærer ved Midtstuen skole.

Leseprøvemiljøet på Blindern er en del av EKVA, Enhet for kvantitative utdanningsanalyser, ved ILS. I dette fagmiljøet har jeg gjennom et tiår fått veldig mye støtte og mange oppfordringer om å ta en mastergrad. Faktisk er jeg en av de få som påbegynte mastergraden i lesing og skriving før mastergradprogrammet var opprettet – og nå avslutter mastergraden etter at masterprogrammet er lagt ned. I den sammenheng vil jeg ikke bare takke tidligere EKVA-kollegaer, men også UV-fakultetet som har holdt ut med en student med ganske så lav studieprogresjon.

En særlig stor takk vil jeg rette til min veileder Ragnhild Engdal Jensen, som har vist mye tålmodighet, gitt meg mye oppmuntring og hele veien kommet med kildetips, sentrale påpekninger og forslag til prioriteringer og forbedringer. Hun har stilt opp mer enn jeg kunne forvente. Det som måtte være av feil og mangler i denne masteroppgaven, hviler på meg alene.

Jeg vil også takke ulike ledelser ved Midtstuen skole som har gitt meg lov til å arbeide med nasjonale leseprøver ved siden av lærerjobben. Jeg vil takke Utdanningsetaten som tre ganger har gitt meg stipend for å gjennomføre mastergraden, og jeg vil takke Ullern videregående skole som i innspurten har vist smidighet for at jeg skulle kunne fullføre masteroppgaven. Jeg håper jeg kan betale skoleverket tilbake i form av god undervisning til framtidige elever og i form av erfaringsdeling med kollegaer.

En takk vil jeg også rette til familie, venner og tidligere elever som har inspirert meg til å fullføre mastergraden ved siden av fast jobb og andre oppdrag. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg anledning til å studere de nasjonale leseprøvene for ungdomstrinnet fra en helt annen innfallsvinkel enn jeg har prøvd på tidligere. Det har vært morsomt å oppleve at jeg fortsatt kan få mange nye tanker om tekster og oppgaver som jeg har sett før.





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Problemstilling	2
1.2	Mulig nytteverdi	3
1.3	Masteroppgavens struktur	4
<b>2</b>	<b>Teori</b>	<b>5</b>
2.1	Hva er lesing?	5
2.2	Ulike typer literacy og leseopplæring	7
2.2.1	Shanahans trenivåmodell	8
2.3	Samfunnsfaglig lesing	10
2.3.1	Samfunnsfagets tekster	14
2.3.2	Samfunnsfagets lesemåter	14
2.3.3	Å lese kildekritisk	15
2.3.4	Å kontekstualisere	16
2.3.5	Å sammenholde informasjon i tekster	17
2.3.6	Å nærlese med fokus på ordvalg og språkbruk	18
2.4	De nasjonale leseprøvene for ungdomstrinnet	19
2.4.1	Formål og funksjon	19
2.4.2	Tekstvalg og tekstegenskaper	21
2.4.3	Oppgaver og oppgaveegenskaper	24
2.4.4	Prøvekonstruksjonsprosessen	26
<b>3</b>	<b>Metode og materiale</b>	<b>27</b>
3.1	Metode og materiale for forskningsspørsmål 1	27
3.2	Metode og materiale for forskningsspørsmål 2	29
3.3	Forskningsmessige overveielser	29
3.3.1	Trusler mot validiteten	30
3.3.2	Trusler mot reliabiliteten	32
3.3.3	Forskerbias	33
<b>4</b>	<b>Resultat og analyse</b>	<b>35</b>
4.1	Samfunnsfaglige tekster i NP 2007–2016	35
4.1.1	Resultater på tekstnivå	35
4.1.2	Resultatet oppgavene som helhet	40
4.2	Presentasjon av samfunnsfaglige prøvetekster	41
4.3	Prøveteksten «Betzy Kjelsberg (1866–1950)»	42
4.3.1	Oppgave 2013-21 – om stemmerett	44
4.3.2	Oppgave 2013-22 – om to ulike syn	46
4.3.3	Oppgave 2013-24 – om sorteringsprinsipp	46
4.3.4	Oppgave 2013-25 – om tabellinnholdet	47
4.4	Prøveteksten om fjellklatring på Mount Everest	48
4.4.1	Oppgave 2014-13 – om nyhetsgrafikkens kontekst	50
4.4.2	Oppgave 2014-15 – om tre påstander	51
4.4.3	Oppgave 2014-17 – om et stolpediagram	52
4.4.4	Oppgave 2014-19 – om Edmund Hillarys rute	53
4.5	Prøveteksten «Drager»	54
4.5.1	Oppgave 2015-26 – om prøvetekstens overskrift	56
4.5.2	Oppgave 2015-27 – om et fjellhulefunn	57

4.5.3	Oppgave 2015-28 – om valg av intervjuobjekt .....	58
4.5.4	Oppgave 2015-31 – om zoologens innvending .....	59
4.6	Kobling til rammeverk og definisjon .....	60
<b>5</b>	<b>Oppsummerende diskusjon .....</b>	<b>64</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>68</b>
	<b>Vedlegg 1: Populasjonsresultat for NP2015 .....</b>	<b>744</b>
	<b>Vedlegg 2: Betzy Kjelsberg-teksten .....</b>	<b>75</b>
	<b>Vedlegg 3: Mount Everest-teksten .....</b>	<b>80</b>
	<b>Vedlegg 4: Drageteksten .....</b>	<b>84</b>
	<b>Figur 1. Shanahans trenivåmodell.....</b>	<b>8</b>
	<b>Figur 2. Eksempel på en elevs fagspesifikke lesekompetanse.....</b>	<b>9</b>
	<b>Tabell 1. Oversikt over leserelaterte kompetansemål i samfunnsfag.....</b>	<b>12</b>
	<b>Figur 3: Gjennomsnittlige p-verdier for samfunnsfaglige prøvetekster .....</b>	<b>36</b>
	<b>Tabell 2. Oversikt over samfunnsfaglige og ikke-samfunnsfaglige prøvetekster .</b>	<b>38</b>
	<b>Tabell 3. Oppgaver med og uten oppgitt fagtilknytning til samfunnsfag .....</b>	<b>40</b>
	<b>Tabell 4. Leseprøveoppgaver og oppgaveformat. ....</b>	<b>41</b>
	<b>Tabell 5. Leseprøveoppgavenes samfunnsfaglige tilknytning.....</b>	<b>61</b>

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven er blitt til som en del av masterprogrammet *Lesing og skriving i skolen*, opprettet i 2010 som et samarbeid mellom Universitetet i Oslo og Høgskolen i Oslo og Akershus. Masterprogrammet «tar utgangspunkt i at lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter som skal være gjennomgående i alle fag på alle trinn» (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2016). Masterprogrammet utgjør bare ett av mange eksempler på at utvikling av elevenes lesekompetanse er løftet fram som et sentralt satsningsområde i Skole-Norge siden årtusenskiftet. Lesesenteret, et nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, ble opprettet i 2004. Et par år senere, ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, fikk lesing status som grunnleggende ferdighet og ble en integrert del av læreplanene i fag. I 2007 ble nasjonale leseprøver gjeninnført etter et lite opphold, og siden da har alle landets femte- og åttendeklassinger, fra 2010 også niendeklassingene, hver høst gjennomført nasjonale leseprøver.

I Bondevik II-regjeringens stortingsmelding *Kultur for læring* ble det skrevet at de grunnleggende ferdighetene skulle være «uavhengige av fag, men fagene er i ulik grad egnet for utviklingen av slike ferdigheter» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002, s. 32). I den samme meldingen blir det understreket at målene for «grunnleggende ferdigheter skal integreres i alle læreplaner for fag – på fagenes premisser» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002, s. 34). De to utsagnene kan tolkes slik at leseferdigheter og leseopplæring både blir sett på som noe faguavhengig og som noe fagspesifikt.

Både den tidligste og de senere versjonene av Kunnskapsløftet inneholder beskrivelser av den grunnleggende ferdigheten lesing i samfunnsfag. Lesing i samfunnsfag dreier seg om å lese og forstå teksttyper som er viktige i faget, men også om det å kunne benytte seg av lesemåter og vitenskapelige metoder som er typiske for historikere, samfunnsvitere og geografer. I en tid der stadig flere mennesker selv kan publisere og finne fram til tekster på nettet, i en tid der det i flere land settes spørsmålsteget ved demokratiske prinsipper og funksjonen til den fjerde statsmakt, er det kanskje viktigere enn noen gang at elevene forlater skolen med en godt utviklet lesekompetanse. For å kunne fungere i arbeidslivet og som samfunnsborgere er det noe nær en forutsetning at elevene mestrer å finne fram til og hente ut opplysninger fra mange typer tekster, at de kan forstå og sammenholde informasjon i tekstene som de finner,

og at de på en kritisk måte kan vurdere innholdet og skrivemåten i tekstene. PISA-undersøkelsen for 2015 viste at 15 prosent av norske tiendeklassinger skårer lavere enn nivå 2 på lesing, altså lavere lesekyndighet enn det som regnes som nødvendig for å delta i videre utdanning og yrkesliv (Frønes, 2016). Fordelt på kjønn ligger 21 prosent av guttene og 9 prosent av jentene lavere enn nivå 2. Med tanke på at guttenes prestasjoner på leseprøver ser ut til å ha sammenheng både med hva slags tekster de leser, hvor komplekse tekstene er, og hva tekstene har som tema (Roe, 2013), kan det være særlig interessant å utforske om samfunnsfaglige tekster og samfunnsfaglige lesemåter på noen måte kan motivere guttene til å prestere bedre.

Samtidig som leseopplæringen har fått en tydeligere plass i læreplanverket etter årtusen-skiftet, har både tekstsamfunnet og leseforskningen endret seg. Lesedefinisjonen som blir brukt i PISA-undersøkelsen i 2018, er annerledes enn de definisjonene som ble brukt både i 2000 og 2009 (OECD, 2017). I forskningslitteraturen er også beskrivelsen av literacy, blitt endret og utvidet, for eksempel ved at fagspesifikk literacy har etablert seg som et eget fagfelt (Blikstad-Balas, 2016).

## 1.1 Problemstilling

Hovedhensikten med denne masteroppgaven er å utforske begrepet samfunnsfaglig lesing med utgangspunkt i tekster som alle landets åttendeklassinger møtte i perioden fra 2007 til 2016, altså i de nasjonale leseprøvene. Problemstillingen har jeg formulert slik:

*Hva kjennetegner samfunnsfaglig lesing slik den kommer til uttrykk i de nasjonale leseprøvene for 8. trinn i perioden 2007–2016?*

Med utgangspunkt i forskningslitteratur vil jeg avklare hvordan samfunnsfaglig lesing likner og er forskjellig fra andre typer lesing, og jeg vil utforske hvordan samfunnsfaglig lesing er beskrevet og operasjonalisert i dokumenter som ligger til grunn for eller er en del av de nasjonale leseprøvene for åttende trinn. Både leseprøvene, rammeverket, vurderingsveiledningene og analyserapportene vil være viktige kilder til informasjon. Der tidligere publiserte analyser ikke gir tilstrekkelig informasjon om oppgavens vanskegrad og elevenes svarmønster, vil jeg analysere populasjonsdata for å finne svar. I tillegg vil jeg velge ut og

analysere tre prøvetekster med tilhørende oppgaver for å utforske hvordan samfunnsfaglig lesing kan komme til uttrykk i en nasjonal leseprøve for 8. trinn.

Med utgangspunkt i det ovenstående formulerer jeg to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan kommer samfunnsfaglig lesing til syne i de nasjonale leseprøvene for 8. trinn?*
2. *I hvilken grad mestrer landets åttendeklassinger å løse oppgaver knyttet til samfunnsfaglig lesing?*

Det er viktig å presisere at studien av samfunnsfaglig lesing i de nasjonale leseprøvene er begrenset til tidsperioden 2007–2016. De to nasjonale leseprøvene som ble avviklet i 2004 og 2005, var lagt til vårhalvåret og målte kompetansemålene i en annen læreplan (L97) og på andre trinn.

## **1.2 Mulig nytteverdi**

Hvorfor er det relevant å undersøke hvordan samfunnsfaglig lesing er blitt operasjonalisert gjennom de nasjonale prøvene i lesing for 8. trinn? Et første svar går ut på at fagspesifikk lesekompetanse bare i liten grad er blitt behandlet i norskspråklig forskningslitteratur. Økt oppmerksomhet rundt fagspesifikk lesekompetanse vil kunne avstedkomme interessante diskusjoner både blant lærere, læreplanutviklere og leseprøvekonstruktører.

Våren 2017 oppnevnte Utdanningsdirektoratet faggrupper som fikk i oppdrag å utvikle kjerneelementer i alle skolefag, etter anbefalinger i Ludvigsen-utvalgets utredning *Fremtidens skole* og i stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse*. Kjerneelementene i et fag er beskrevet som «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget» og «består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). Utviklingen av kjerneelementer vil kunne bidra til klarere prioriteringer i fag og en bedre sammenheng mellom fagene, altså mindre overlapping enn i dag. En utkrystallisering av samfunnsfaglig lesing som en del av et samfunnsfaglig kjerneelement vil kunne ha stor betydning for hvordan lesing i samfunnsfag blir beskrevet i de kommende læreplanene.

For leseprøvekonstruktører vil identifisering av samfunnsfaglig lesing i de nasjonale leseprøvene kunne berike arbeidet med å utvikle kommende nasjonale leseprøver og tilhørende veiledningsmateriell. Fagspesifikke vurderinger kan knyttes både til tekstvalg, valg av oppgaveformater og valg av oppgaveformuleringer. Av rapporten *Evaluering av nasjonale prøver som system* framgår det at elever og lærere bare til en viss grad opplever de nasjonale prøvene som nyttige (Seland, Vibe, & Hovdhaugen, 2013). Hvis fagspesifikk lesing kommer tydeligere til syne i de nasjonale leseprøvene, kan det tenkes at faglærere i større grad vil kunne forstå og forandre hvordan leseopplæring og oppfølging av leseprøveresultater kan foregå i deres fag.

### **1.3 Masteroppgavens struktur**

Masteroppgaven består av fem kapitler. Kapittel 2 er en gjennomgang av sentrale begreper. Jeg vil søke å klargjøre skillet mellom generell og fagspesifikk lesekompetanse, og jeg vil ved hjelp av relevant teori belyse hvordan «samfunnsfaglig lesing» kan forstås som en kombinasjon av å lese samfunnsfaglige teksttyper på den ene siden, og å bruke samfunnsfaglige lesemåter på den andre siden. I kapitlet vil jeg også redegjøre for rammeverk og andre styringsdokumenter som beskriver de nasjonale leseprøvene for 8. trinn. I kapittel 3 presenterer jeg det metodiske grunnlaget for studien. Kapitlet inneholder en beskrivelse av hvordan jeg kvantitativt og kvalitativt har analysert samfunnsfaglige tekster i de nasjonale leseprøvene for 8. trinn, og noen vurderinger av validiteten og reliabiliteten til studien. I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for hvordan samfunnsfaglige tekster kommer til syne i nasjonale leseprøvene for 8. trinn i perioden 2007–2016. Til sist i kapitlet vil jeg velge ut tre prøvetekster som kan sies å representere de tre hovedområdene i skolefaget samfunnsfag (geografi, samfunnskunnskap og historie) og foreta en kvalitativ analyse av tekstene og av fire tilhørende oppgaver per prøvetekst. Kapittel 5 inneholder en diskusjon av hovedfunnene i studien, og en oppfordring til videre forskning.

## 2 Teori

I dette teorikapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan begrepet lesing kan forstås, med utgangspunkt i definisjonene som er brukt i PIRLS og PISA, to internasjonale og høyt anerkjente undersøkelser av elevers leseferdigheter. Deretter vil jeg gjøre rede for og diskutere forskningsfeltet fagspesifikk lesing (disciplinary literacy) og gjøre rede hva som kjennetegner det jeg i norsk språkdrakt kaller «samfunnsfaglige lesemaåter». På slutten av teorikapitlet vil jeg beskrive de norske nasjonale prøvene i lesing for 8. trinn, med henvisninger både til det teoretiske rammeverket, til publiserte veiledninger og analyse-rapporter, og til testteori. Fordi masteroppgavens fokus er lesing i norsk skolevirkelighet, vil jeg legge forholdsvis stor vekt på å vise til og diskutere kilder som er knyttet til nettopp den norske skolevirkeligheten.

### 2.1 Hva er lesing?

De nasjonale prøvene i lesing er en del av et sammenhengende prøve- og vurderingssystem der også internasjonale undersøkelser om PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) og PISA (Programme for International Student Assessment) inngår. De norske prøve-utviklingsmiljøene har fra begynnelsen av vært inspirert av PIRLS og PISA, og de norske nasjonale leseprøvene likner i form og innhold mye på leseprøvene i PIRLS og PISA. De teoretiske rammeverkene som PISA og PIRLS bygger på, er utviklet av det som er blitt omtalt som «verdens fremste leseforskere» (Roe, 2014, s. 178). I det følgende vil jeg derfor gjøre rede for og sammenlikne hvordan PISA og PIRLS definerer lesing, med sikte på å skape en dypere forståelse av den definisjonen av lesing som er uttrykt i det norske rammeverket for grunnleggende ferdigheter.

PIRLS definisjon av leseferdighet er basert på IEAs studie fra 1991 og ble først publisert som en del av rammeverket til PIRLS 2001. I forkant av PIRLS 2016 ble det publisert et nytt rammeverk med følgende definisjon:

*Leseferdighet er evnen til å forstå og anvende de skriftlige språkformene som kreves av samfunnet og/eller som verdsettes av den enkelte. Leserne kan tolke ulike typer tekst. De leser for å lære, for å ta del i fellesskapet med andre lesere på skolen og i hverdagslivet, og for sin egen fornøyelse (Mullis, Martin, & Sainsbury, 2016).*

Ifølge rammeverket innebærer det å forstå de skriftlige språkformene å kunne bruke «et repertoar av lingvistiske ferdigheter, kognitive og metakognitive lesestrategier, i tillegg til bakgrunnskunnskap for å skape mening». Rammeverket forteller videre at frasen «ulike typer tekster» omfatter «tradisjonelle skriftlige former som bøker, blader, dokumenter og aviser», men også nye digitale former som «e-post, tekstmeldinger og nettsteder på internett» (Mullis, Martin, & Sainsbury, 2016, s. 1). Definisjonen angir videre to formål med lesingen, enten å lese for å lære eller å lese for sin egen fornøyelse. I rammeverket omtales de to leseformålene som «hente og bruke informasjon» og «litterær opplevelse», og formålene knyttes til henholdsvis sakprosa-tekster og skjønnlitterære tekster, selv om det ikke trekkes absolutte grenser.

Lesere skaper mening på ulike måter, og i PIRLS skilles det mellom fire forståelsesprosesser som forekommer blant elever på 4. trinn: fokusering på og innhenting av tydelig angitt informasjon, trekke enkle slutninger, tolke og integrere ideer og informasjon, og evaluere og bedømme innhold og tekstrelaterte elementer. Inndelingen av lesing i to leseformål og fire leseforståelsesprosesser brukes som strukturerende prinsipp videre i rammeverket og er styrende for utvalget av tekster og oppgaver i PIRLS-undersøkelsen (Mullis, Martin, & Sainsbury, 2016).

Også PISAs definisjoner av lesing har gjennomgått endringer etter hvert som ny leseforskning og en ny tekstvirkelighet har vokst fram. Den opprinnelige definisjonen som lå til grunn for undersøkelsen av 15-åringers ferdigheter i lesing i 2000, er blitt revidert i to omganger, før PISA-undersøkelsene i 2009 og 2018. I PISA-rammeverket blir lesing nå definert på følgende måte:

*Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with text in order to achieve one's knowledge and potential and to participate in society (OECD, 2017).*

Åpningsordene «reading literacy», som er valgt framfor det enklere «reading», gjør det tydelig at det som måles, dreier seg om mer enn å dekode teksten og kunne lese den høyt. Ordene «understanding, using, evaluating, reflecting on» er i innhold nær de fire leseforståelsesprosessene som er beskrevet i PIRLS-rammeverket, mens «engaging» er beslektet med verdsettingsbegrepet i PIRLS-definisjonen, for når en leseaktivitet verdsettes, ligger det et engasjement bak. I likhet med PIRLS-definisjonen forsøker også PISA-



definisjonen å fange opp formålet med lesingen, men der PIRLS-definisjonen begrenser seg til å beskrive formålet til innhenting av informasjon og litterær opplevelse, er formålet i PISA-definisjonen løftet til å «kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper, og delta i samfunnet» (Frønes, 2016, s. 136). PISA-definisjonen inntar i større grad enn PIRLS-definisjonen et samfunnsperspektiv, og den omtalte samfunnsdeltakelsen peker mot behovet for å forstå tekster både i arbeidslivet og i det politiske ordskiftet.

Utdanningsdirektoratets *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* inneholder en definisjon av lesing der det første leddet er lik definisjonen fra PISA 2009: «Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2015), og det er således stor grad av samsvar mellom hvordan lesing beskrives i PISA og i det norske læreplanverket. Hvordan lesing blir definert og forstått, legger føringer for hvordan leseopplæringen i skolen skal foregå. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter blir det understreket at leseopplæring er et samspill mellom avkodingsprosesser og forståelsesprosesser, og en slik todeling peker mot en leseopplæring i flere faser.

## 2.2 Ulike typer literacy og leseopplæring

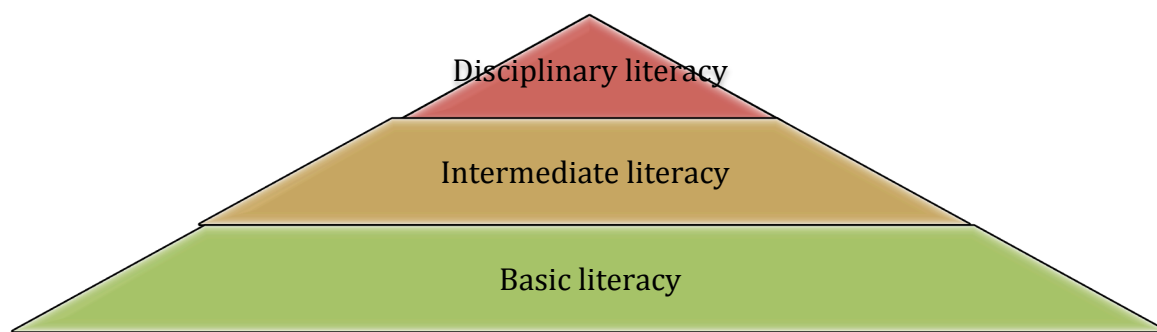
Marte Blikstad-Balas viser i boken «Literacy i skolen» hvordan begrepet *literacy* blir forstått på mange ulike måter blant tekstforskere, og at det i forskningsmiljøene også er omtalt mange ulike undertyper av literacy, uten at det er etablert noen internasjonal konsensus om hva disse undertypene innebærer (Blikstad-Balas, 2016). Blikstad-Balas framhever UNESCOs definisjon av literacy som en av de mest anerkjente:

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

Legges UNESCO-definisjonen til grunn, innebærer literacy en bredere kommunikativ kompetanse enn bare det å kunne lese og skrive, for kompetansen kobles også til kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse. På norsk er et begrep som *tekstkompetanse* brukt som erstatningsord for *literacy*. Begrepet *tekstkompetanse* kan forstås på en smalere måte og

være tydeligere knyttet til en ren lese- og skrivekompetanse, og slik velger jeg å bruke dette norske begrepet videre i oppgaven. I det følgende vil jeg med støtte i forskningslitteraturen skille mellom *faguavhengig tekstkompetanse* («*content area literacy*») på den ene siden og *fagspesifikk tekstkompetanse* («*disciplinary literacy*») på den andre siden, og jeg vil diskutere hvordan dette skillet passer overens med etablerte begreper i norskspråklig forskningslitteratur om leseopplæring.

### 2.2.1 Shanahans trenivåmodell

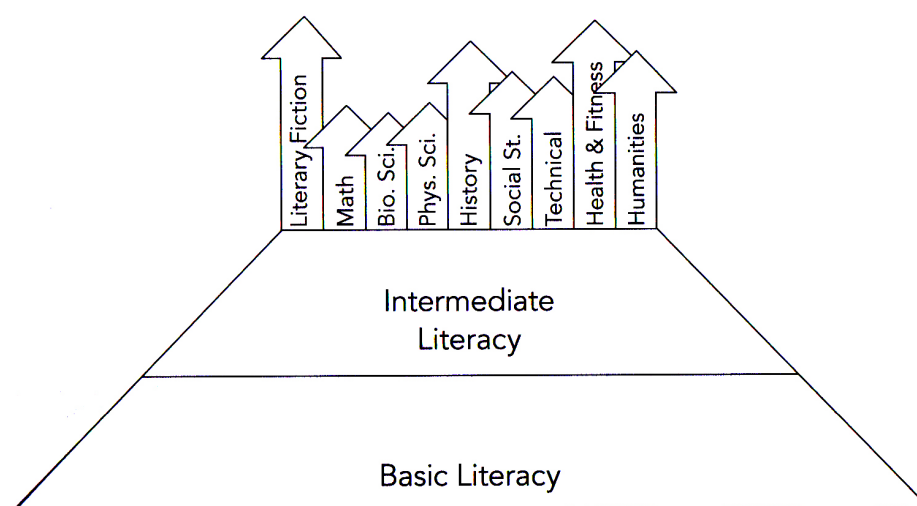


Figur 1. Shanahans trenivåmodell for økende spesialisering i utviklingen av tekstkompetanse (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 44).

De USA-amerikanske leseforskerne Timothy og Cynthia Shanahan argumenterer for at elevenes utvikling av tekstkompetanse skjer i ulike faser. I den første fasen, «basic literacy», forstår elevene at tekst uttrykker mening, de lærer seg å dekode tekst, og de tilegner seg grunnleggende kunnskap om høyfrekvente ord som opptrer i nesten alle tekster. Elevene lærer seg også å gjenkjenne enkle tekstmønstre, og de forstår at tekster har en forfatter. De aller fleste elever oppnår de nevnte ferdighetene tidlig i skoleløpet, i Norge er det rimelig å se for seg at de fleste elevene er i denne fasen på småskoletrinnet. I den andre fasen, «intermediate literacy», utvikler elevene en tekstkompetanse som kan hjelpe dem i flere sammenhenger, blant annet tilegner elevene seg lesestrategier som kan brukes uavhengig av fag, og forståelse av begreper som ikke er fagspesifikke. Shanahan hevder at de fleste elever tilegner seg denne typen tekstkompetanse i ti–tolvårsalderen, tilsvarende mellomtrinnet i Norge, men understreker at en ikke ubetydelig andel elever vil streve med denne typen utfordringer også tidlig i tenårene, altså det som tilsvarer ungdomstrinnet i Norge. Den tredje fasen benevner Shanahan «disciplinary literacy», og denne fasen med utvikling av fagspesifikk tekstkompetanse strekker seg fra sent mellomtrinn og oppover. En elev som utvikler fagspesifikk tekstkompetanse, begynner å forstå lesemåter, teksttyper og språkbruk

som særmerker de ulike fagtradisjonene, men denne tekstkompetansen er ikke alltid overførbar til andre områder (Shanahan & Shanahan, 2008).

Ifølge Shanahan er fagspesifikk leseopplæring ennå ikke en godt etablert retning innenfor leseopplæringen, og det er foreløpig lite forskning som kan vise effekten av en slik tilnæringsmåte (Shanahan & Shanahan, 2012). Shanahan argumenterer likevel for økt oppmerksomhet rundt fagspesifikk leseopplæring, fordi skolefagene og vitenskapsfagene faktisk har ulike lese måter og teksttyper, og at det er en forutsetning for elevenes fortsatte utvikling at de får bedre kjennskap til de tekstkulturene som finnes i fagene.



Figur 2. Eksempel på en elevs fagspesifikke lesekompetanse (Buehl 2011, 15).

De ulike nivåene i Shanahans trenivåmodell bygger på hverandre, ifølge Doug Buehl. Han understreker at den fagspesifikke lesekompetansen vil utvikle seg ulikt for ulike elever, slik at elever for eksempel kan bli forholdsvis flinke til å lese fiksjonstekster innenfor språk- og litteraturfagene, men forholdsvis svake i omgangen med matematiske og naturfaglige tekster (figur 2). Fagspesifikk lesekompetanse innenfor ett fag/fagområde lar seg ikke automatisk overføre til andre fag/fagområder (Buehl, 2011).

Framveksten av fagspesifikk leseopplæring har skapt diskusjon blant leseforskere, ikke minst med tanke på hvor tidlig den fagspesifikke leseopplæringen bør begynne, og i hvilken grad den fagspesifikke leseopplæringen bør erstatte eller bare bygge videre på en faguavhengig, tverrfaglig leseopplæring der elevene lærer seg å mestre generelle lesestrategier som kan

brukes i mange sammenhenger, for eksempel å hente fram bakgrunnskunnskaper, se på illustrasjoner, og oppsummere eller stille spørsmål til innholdet i en tekst (Fang & Coatoam, 2013). En metastudie er blitt gjennomført for å undersøke effekten av faguavhengig leseopplæring («*content area literacy*») sammenlignet med fagspesifikk leseopplæring. Konklusjonen var at faguavhengig leseopplæring med opplæring i bruk av generelle lesestrategier faktisk gav god effekt i alle elevgrupper på mellom- og ungdomstrinn, mens det i mindre grad er dokumentert effekt av fagspesifikk leseopplæring – og liten eller ingen effekt i de elevgruppene som fra før av strever med lesing (Faggella-Luby, Graner, Deshler, & Drew, 2012).

## 2.3 Samfunnsfaglig lesing

Både nasjonalt og internasjonalt finnes styringsdokumenter og forskningslitteratur som beskriver hva som kjennetegner det man kan kalle fagspesifikk lesing i samfunnsfag. For å forstå hvordan lesing i samfunnsfag er operasjonalisert i de nasjonale leseprøvene, er det naturlig å undersøke hvordan styringsdokumenter fra Utdanningsdirektoratet omtaler lesing i samfunnsfag, samtidig som det er naturlig å se på hvordan lesing i samfunnsfag blir beskrevet av leseforskere i både inn- og utland.

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble grunnleggende ferdigheter innført i alle fag. I fagplanen for samfunnsfag ble leseferdigheten omtalt slik:

*«Å kunne lese i samfunnsfag inneber å setje seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, stader og menneske. Å kunne lese vil samtidig seie å behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, globus og kart. For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagsverk, aviser og Internett og vurdere dette kritisk.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4)*

Omtalen sier både noe om lesemåter, ulike typer tekster, formålet med lesingen og hvor tekstene er hentet fra. Flere studier viste likevel at det ute på skolene skortet på forståelsen av de grunnleggende ferdighetene, og at det var uklart for mange hvordan man rent praktisk skulle arbeide med ferdighetene i den daglige opplæringen (Rødnes & Gilje, 2016). Fortsatt var det sånn at mange lærere så på leseopplæring som noe elementært og som noe bare norsklærerne hadde ansvar for (Mork, 2013). I forkant av læreplanrevisjonen i 2012 ble det

utarbeidet et rammeverk for de grunnleggende ferdighetene, for «å synliggjøre de grunnleggende ferdighetene ut fra fagenes egenart og formål» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5). Den nye omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet er nå utvidet:

*«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, tabellar og kart, og å gjere målretta informasjonssøk, kritisk vurdering og medvitne val og bortval av kjelder. Utvikling av leseferdighetene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå forståing av tekst og visuelle framstillingar, gjennom tolking og vurdering til utvikling av strategiar for kritisk kunnskapstileigning. Lesing for informasjonsinnhenting og kritisk lesing av kjelder tek til med å finne informasjon i enkle, tilrettelagde kjelder og 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, 2012, s. 5)

Den nye omtalen av lesing i samfunnsfag tydeliggjør progresjonen i faget ved at omtalen av lese måtene innebærer større krav. I omtalen fra 2006 gikk det fram at elevene skulle samle informasjon fra ulike kilder, mens omtalen fra 2012 forutsetter at informasjonen fra ulike kilder ikke bare skal samles inn, men også sammenliknes. Tilsvarende ble kravene til kildekritikk spisset. Av omtalen fra 2006 gikk det fram at kilder skulle vurderes «kritisk». I 2012-omtalen er meningsinnholdet i ordet «kritisk» spesifisert til å gjelde både relevans, troverdighet og formål.

Når man skal forstå hvordan samfunnsfagplanen blir lest og oppfattet på skolene, er det viktig også å vie oppmerksomhet til kompetansemålene for hvert trinn. De kompetansemålene i Kunnskapsløftet som ble innført i 2006, ble endret i 2012. Tabell 1 viser hvilke av grunnskolens kompetansemål i de to versjonene som spesifikt gjelder tilegning av informasjon fra skriftlige kilder.

Trinn	Kunnskapsløftet 2006	Kunnskapsløftet 2012
4. trinn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- samle opplysningar frå globus, kart og digitale kjelder og bruke dei til å samtale om stader, folk og språk</li> <li>- peike ut verdshav og verdsdelar og bruke sentrale geografiske omgrep</li> <li>- planleggje og presentere reiser til nære stader ved hjelp av kart og Internett</li> <li>- finne fram i trykte og digitale medium, sortere innhaldet i kategoriar og produsere materiale som kan publiserast</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- finne og presentere informasjon om samfunnsfaglege tema frå tilerettelagde kjelder, også digitale, og vurdere om informasjonen er nyttig og påliteleg</li> <li>- setje namn på og plassere landa i Norden, verdshava og verdsdelane og finne geografiske nemningar på kart</li> </ul>
7. trinn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bruke historiske kart og framstille oppdagingsreiser som europearar gjorde, skildre kulturmøte og samtale om korleis dei ulike kulturane opplevde møtet</li> <li>- lese og bruke papirbaserte kart og lokalisere geografiske hovudtrekk i sitt eige fylke, nabofylka, dei samiske busetjingsområda, Noreg, Europa og andre verdsdelar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lese tekstar om menneske som lever under ulike vilkår, og drøfte kvifor dei tenkjer, handlar og opplever hendingar ulikt</li> <li>- gjennomføre og presentere undersøkingar som krev teljing og rekning, ved å bruke informasjon frå tabellar og diagram</li> <li>- finne og trekkje ut samfunnsfagleg informasjon ved å søke i digitale kjelder, vurdere funna og bruke reglar for nettvett og nettetikk</li> <li>- bruke atlas, hente ut informasjon frå papirbaserte temakart og digitale karttenester og plassere nabokommunane, fylka i Noreg, dei tradisjonelle samiske områda og dei største landa i verda på kart</li> </ul>
10. trinn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lese, tolke og bruke papirbaserte og digitale kart og kunne bruke målestokk og kartteikn</li> <li>- lokalisere og dokumentere oversikt over geografiske hovudtrekk i verda og samanlikne ulike land og regionar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bruke statistiske kjelder til å berekne og beskrive tendensar og variasjonar i samfunnsfaglege drøftingar og vurdere om statistikken gir påliteleg informasjon</li> <li>- reflektere over samfunnsfaglege spørsmål ved hjelp av informasjon frå ulike digitale og papirbaserte kjelder og diskutere formål og relevans til kjeldene</li> <li>- identifisere samfunnsfaglege argument, fakta og påstandar i samfunnsdebattar og diskusjonar på Internett, vurdere dei kritisk og vurdere rettar og konsekvensar når ein offentleggjer noko på Internett</li> <li>- lese, tolke og bruke papirbaserte og digitale kart, målestokk og kartteikn</li> </ul>

Tabell 1. Oversikt over kompetansemål fra 4., 7. og 10. trinn i samfunnsfag knyttet til tilegning av kunnskap fra skriftlige kilder i læreplanene fra 2006 og 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2006 og 2013)

Sammenstillingen av lesebaserte kompetansemål viser at lesing i kompetansemålene i særlig grad er spesifisert til å finne fram til og å hente ut informasjon fra ulike kilder, og at kart er den typen tekst som er hyppigst nevnt i kompetansemålene for samfunnsfag. Læreplanen er et styringsdokument og således viktig for hvordan faglærere skal planlegge og gjennomføre undervisningen i samfunnsfag, men Utdanningsdirektoratet har i 2015 også utgitt en serie veiledningsdokumenter som beskriver leseopplæring som kan bli gitt i faget. I hoved-

dokumentet, «Å lese i samfunnsfag», gjøres det rede for tekster og lesemåter som er sentrale i faget, og det understrekes i innledningen at god leseopplæring handler om å «utvikle elever som er fortrolige med de unike tekstkulturene og de lesemåtene og skriftpraksisene som gjelder for de som regnes som eksperter i de ulike fagområdene som faget består av» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Læreplanen i samfunnsfag bestod i 2006 av tre hovedområder, og også for hvert av disse fagområdene har Utdanningsdirektoratet i 2015 publisert egne veiledninger: «Lesing i historie», «Lesing i geografi» og «Lesing i samfunnskunnskap». For det fjerde hovedområdet som ble innført i 2012, «Utforskaren», er det ikke utarbeidet noen egen veiledning, men de metodiske kompetansemålene fra dette hovedområdet er innarbeidet i de tre veiledningene for de opprinnelige hovedområdene. Leseforskerne Toril Frafjord Hoem og Hanne Egenæs Staurseth omtaler samfunnsfag som et flerfaglig fag og peker på at hovedområdene historie, geografi og samfunnskunnskap har sine egne fagtradisjoner, med egne fokusområder og tenkemåter, ulike kilder og ulike forskningsmetoder (Hoem & Staurseth, 2014).

Mange studier viser at elever leser historietekster som faktatekster uten å dvele ved tekstenes troverdighet. De leser tekstene for å hente ut informasjon, og i sine forsøk på å skape en forståelse, legger de ikke merke til eller velger å ignorere faktaopplysninger som motsier hverandre. Når elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet leser tekster, vurderer de heller ikke likheter og forskjeller mellom de ulike dokumentene, og de ignorerer informasjon om forfatterne, skrivepunktet og konteksten. Skal elevene forholde seg til ulike kilder i et tesktheft, forholder deg seg fortrinnsvis til de to første tekstene i tesktheftet. Skal de skrive en informativ tekst, holder de seg tett til kilden, men skal de lage en argumenterende tekst, refererer de likevel ikke til informasjon i tekstene de har lest. Forskerne i USA finner at funnene ikke er overraskende, siden historielærerne i liten grad lærer bort historiefaglige arbeidsmåter i faget. Historieundervisningen baserer seg i stor grad på lærebøker der lærebokforfatteren har fortellerstemmen, og der faget først og fremst er en rekke av hendelser i kronologisk rekkefølge. Forskning har likevel vist at selv unge elever kan tilegne seg historiefagets lesemåter dersom de blir undervist i disse (Goldman, et al., 2016)

### 2.3.1 Samfunnsfagets tekster

Fuglestad m.fl. har gjennomgått hvordan lesing som grunnleggende ferdighet er beskrevet i de ulike fagplanene som til sammen utgjør Kunnskapsløftet, og finner at «faglige tekster, visuelle framstillinger, bilder, film, tegninger, grafer, tabeller og kart» er de typene tekster som samfunnsfaget er tildelt et særlig ansvar for (Fuglestad, Hoem, & Håland, 2017, s.15). I samfunnsfagplanen er det særlig innenfor hovedområdene geografi og samfunnskunnskap det forekommer omtale av ulike typer ikke-kontinuerlige tekster. Fra forskning vet vi at læreboktekster dominerer som tekstkilde i skolen (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010), og det er velkjent at dagens lærebøker i høy grad er multimodale, det vil si sammensatte tekster hvor det skrevne og det illustrative inngår som likeverdige komponenter og utfyller hverandre. På den måten utnytter lærebokprodusentene de forskjellige formidlingsformenes fortrinn.

Historiefagets tekster kan beskrives på mange måter, blant annet ved å dele dem inn i ulike kildetyper. *Primærkilder* er ofte skrevne dokumenter, for eksempel dagbøker, taler, folketellinger og annonser. *Sekundærkilder* er laget av historikere og bygger på primærkildene. Sekundærkildene kan ta form av for eksempel biografier, karttegninger og artikler. *Tertiærkildene* er kompendier og sammendrag, for eksempel lærebøker. Også tertiærkildene kan være skrevet av historikere, men disse tekstene inneholder få eller ingen referanser til primærkildene, og historien er framstilt som udiskutable fakta (Goldman, et al., 2016).

### 2.3.2 Samfunnsfagets lesemåter

Som tidligere vist er det mulig å skille mellom leseopplæring i tradisjonelle lesestrategier på den ene siden og fagspesifikk leseopplæring på den andre siden. Den USA-amerikanske historieprofessoren Sam Wineburg har forsket på hva som skiller lesemåtene til ekspertene i et fag fra de lesemåtene som nybegynnerne benytter, for å kartlegge hva som kjennetegner profesjonelle historikers lesemåter i vitenskapsfaget. De tre lesemåtene benevner han *kildekritisk lesing*, *kontekstualisering* og *samlesing av multiple kilder* (Reisman, 2012, s. 87).

For at elevene skal tilegne seg disse lesemåtene og begynne å lese som ekte historikere, må det eksplisitt strategiundervisning til, først gjennom modellering, deretter ved å prøve ut strategiene sammen med klassekamerater, og til slutt ved individuell utprøving. I Reismans eget forskningsprosjekt ble det lagt til en fjerde lesemåte i tillegg til Wineburgs tre, nemlig



nærlesing av tekster med fokus på *språkbruk og ordvalg* (Reisman, 2012). Prosjektet innebar at de deltakende lærerne fikk utdelt prøvetekster med mellom to fem primærkilder, ut fra tidligere erfaringer som tilsa at mange lærere mangler kunnskap om historiefaglige lesemåter, at de ofte mangler tekstmateriell klart til bruk i klasserommet, og at tidligere brukt tekstmateriell ikke på en god nok måte inviterte til de ulike historiefaglige lesemåtene. Materiellet, som ble prøvd ut over et halvt år på 236 11.-klassinger ved fem ulike skoler i San Fransisco, var i mange tilfeller tilrettelagt både språklig og innholdsmessig for å passe til elevenes ferdighetsnivå. Da forsøket ble avsluttet, kunne det slås fast at intervensjonsgruppen hadde hatt signifikant framgang, og signifikant større framgang enn for kontrollgruppen, for alle de fire historiefaglige lesemåtene. Også annen forskning støtter hypotesen om at de oppgaveformuleringene som elevene møter i historiefaget, kan bidra til å utvikle elevenes historiefaglige lese- og skrivemåter. Reisman viser blant annet til hvordan elevtekster er blitt mer preget av en historiefaglig tenkemåte etter at elevene er blitt spurt om å bruke et tekstutdrag som grunnlag for en argumenterende tekst, bedt om å omskrive en skoleboktekst til en tekst med tydeligere fortellerstemme, eller bedt om å håndtere motstridende informasjon i to ulike kilder om samme hendelse (Reisman, 2012).

Da Utdanningsdirektoratet i 2015 utgav veiledningen «Å lese i historie», var Wineburgs tre lesemåter videreført som «kritisk bruk av kilder», «kontekstualisering» og «sammenligning av informasjon». Den sistnevnte kategorien var altså forandret fra «samlesing av multiple kilder» til sammenligning av informasjon, noe som innebærer at kategorien også kan omfatte sammenligning av informasjon i sammensatte og komplekse tekster som ikke er multiple. I den videre gjennomgangen av lesing i samfunnsfag vil jeg operere med fire lesemåter, som jeg i det følgende vil beskrive mer utdypende:

- å lese kildekritisk
- å kontekstualisere
- å sammenholde informasjon
- å nærlese med ordvalg og språkbruk i fokus

### **2.3.3 Å lese kildekritisk**

I samfunnsfag trenger alle elever å øve seg på å lese tekster på en kritisk og analyserende måte. Lesing i historie kan minne om arbeidet til en politimann som etterforsker en

forbrytelse eller en journalist som prøver å avdekke en skjult sannhet. Lesing i historie dreier seg for eksempel om å se på tekstinhold som utsnitt og tolkninger av virkeligheten ut fra ulike perspektiver, snarere enn som objektive faktaopplysninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). Å lese kildekritisk innebærer å vurdere hvor kildene kommer fra, hvilke intensjoner forfatterne har, og kildens troverdighet (Gamlem & Rogne, 2016). I Egil Fossums gjennomgang av kildekritisk analyse poengteres det at man må fastslå kildematerialets *ekthet*, for hvis materialet ikke er ekte, faller det som kilde. Sentralt er også spørsmålet om kildens *tendens*, et vil si «enhver interesse, hensikt, livsanskuelse, engasjement, politisk eller sosial situasjon som påvirker kildematerialet i den ene eller den andre retning» (Fossum, 1991, s. 53). Hvis kilden beskriver en hendelse, vil også *nærheten* i tid og sted kunne være viktig, for et vitne som skriver ned sine observasjoner kort tid etter en hendelse, vil i utgangspunktet være mer troverdig enn en tekst som er skrevet lenge etter i stor avstand fra stedet der hendelsen fant plass. Et fjerde forhold dreier seg om *avhengighet*, om de aktuelle kildene bygger på hverandre eller om de er blitt til uavhengig av hverandre. En kritisk leser kan også ønske å vurdere forfatterens *kompetanse*, for vi søker heller informasjon fra kompetente kilder enn fra inkompetente kilder (Fossum, 1991). I Utdanningsdirektoratets veiledning «Å lese i historie» framheves det at elevene trenger rik tilgang på primærkilder, selv om historiske dokumenter kan være svært lange og intellektuelt krevende for elevene. Også sekundærkilder kan hjelpe elevene til å forstå hendelser i fortiden, for eksempel skjønnlitteratur som hjelper elevene med å innta perspektivene til ulike aktører (Utdanningsdirektoratet, 2015).

#### **2.3.4 Å kontekstualisere**

Det å identifisere og forstå den sammenhengen som kildematerialet er en del av, kalles kontekstualisering. Et kildemateriale er skrevet av en forfatter i et spesielt tidsrom, og kildematerialet er enten blitt lagret, sendt eller publisert et sted (Gamlem & Rogne, 2016). Historiedidaktikerne van Drie og van Boxtel fremhever at kontekstualisering ofte er en vanskelig lese måte for elevene, som ofte kan ha mangelfull bakgrunnskunnskap både om den situasjonen som teksten beskriver og om den situasjonen teksten er blitt til i. Når elevene ikke har kunnskaper nok til å bygge relevante forestillingsverdener, kan de komme til å bygge på sine egne erfaringer fra nåtiden og lett misforstå innholdet i kildematerialet (van Drie & van Boxtel, 2008). Hva en elev får ut av en tekst, er langt på vei bestemt av hva eleven vet om temaet fra før av. Leseforsker Ivar Bråten hevder at det sannsynligvis ikke er noen annen

enkeltfaktor som har så stor betydning for hva elevens leseforståelse av en tekst, som de bredde- og dybdekunnskapene eleven bringer med seg til teksten: «Forkunnskapenes betydning for leseforståelsen ligger i at de gir leserne mulighet til å trekke slutninger om og fortolke informasjon som blir presentert i lys av de kunnskapene som de allerede har tilegnet seg om innholdet» (Bråten, 2007, s. 62).

### **2.3.5 Å sammenholde informasjon i tekster**

En tredje samfunnsfaglig lese måte går ut på å sammenholde informasjon ved å «sammenligne, vurdere og integrere innholdet i og mellom tekster på en systematisk måte» (Gamlem & Rogne, 2016, s. 78). I denne masteroppgaven vil jeg la lese måten *sammenholde informasjon* omfatte både lesing av enkelttekster og samlesing av multiple tekster.

Førsteamanuensis Wenke Mork Rogne bruker begrepene intra- og intertekstuell integrasjon av informasjon om de to lese måtene (Rogne, 2014).

Leseforskerne Ivar Bråten og Helge Strømsø beskriver det å samlelese multiple tekster som «å lese og knytte forbindelseslinjer mellom mange ulike informasjonskilder» (Bråten & Strømsø, 2009, s. 386). Leseren må «syntetisere eller integrere informasjon fra kildemateriale som inneholder ulike og motstridende synspunkter, argumenter og konklusjoner om ett og samme tema» (Bråten & Strømsø, 2009, s. 387). Samlesing av multiple tekster er på mange måter en mer krevende utfordring enn å lese separate tekster hver for seg, men forskning har vist at når lesere faktisk får til å skape sammenhenger mellom tekster, kan en slik samlesing føre til en dypere forståelse av det som blir beskrevet (Gamlem & Rogne, 2016).

Separate, selvstendige tekster kan som de multiple tekstene inneholde utdypende, overlappende og motstridende informasjon. Forfatteren vil forhåpentlig være bevisst på hvordan de ulike elementene i teksten inngår i et samspill, og for å hjelpe leseren til økt forståelse kan forfatteren synliggjøre sammenhengene. For eksempel kan forfatteren bruke uttrykket «som nevnt» ved overlappende informasjon, eller tekstmarkører som «men» og «likevel» ved motstridende informasjon. I en sammensatt, multimodal tekst kan forfatteren i brødteksten referere til grafer, figurer og tabeller og på den måten skape en tett kobling mellom verbaltekst og illustrasjoner for leseren.

### 2.3.6 Å nærlese med fokus på ordvalg og språkbruk

Ordforrådet er en av de faktorene som har størst betydning for elevenes leseforståelse, og når lærere hjelper elevene med å utvikle ordforrådet, er de samtidig med på å forbedre elevenes leseforståelse (Roe, 2014). I Utdanningsdirektoratets veiledning «Å lese i historie» er fokuset på fagrelevante begreper begrunnet med at «det å lære et fag, handler på mange måter om å lære språk og uttrykksmåter i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Siden skolefaget samfunnsfag har bånd til flere vitenskapsfag med hver sin fagterminologi, er det naturlig å forvente en noe forskjellig språkbruk innenfor de tre hovedområdene geografi, historie og samfunnskunnskap. Geografifaget har hentet en del av begrepsapparatet sitt fra naturvitenskapen, for eksempel meteorologi og geologi, der begrepsbruken er mer presis og nøyaktig enn det metaforrike historiefaget (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Når man skal beskrive ordvalget i samfunnsfaglige tekster, kan en naturlig inndeling være hverdagspråk kontra fagspråk. I veiledningen «Ord och begrepp i SO-ämnena» bruker det svenske Skolverket likevel en mer finmasket inndeling: A) *allmennspråklige, frekvente ord* (for eksempel «ha», «vara» og «många»), B) *allmenne, ofte abstrakte skriftspråklige ord* (for eksempel «framträdande», «motsvara» og «föremål»), C) *allmennspråklige, men fagrelaterte ord* («arbetare», «företag» og «Kina»), og D) *fagord og faguttryck, ofte fagtypiske* (for eksempel «demografi», «migration» og «urbanisering»). Kategoriseringen viser for det første at begrepsopplæringen i samfunnsfag er en mangfoldig utfordring. Begreper har ulik betydning etter sammenhengen de blir brukt i, for eksempel ved at ordet *kilde* i allmennspråket kan sikte til grunnvann som kommer opp av jorda, men som faguttrykk vise til et sted man henter opplysninger fra (Stolare, 2015). En annen inndeling av samfunnsfaglige begreper er skillett mellom *sakbegreper* og *tankebegreper*. Sakbegrepene betegner de ordene og uttrykkene som hører til et sakfelt, for eksempel «skurk», «politi» og «varetektsfengsling». Tankebegrepene i faget kan ikke kobles direkte til sakbegrepene, men heller til tenkemåtene i faget, og for historiedisiplinens del til begrepspar som «årsak/konsekvens», «aktør/struktur» og «brudd/kontinuitet». For elevene kan begrepsparene ikke minst være nyttige for å kunne forstå strukturen i en tekst. På den samme måten som sakbegrepene kan sammenliknes med saksområdets gloser, kan tankebegrepene sammenliknes med saksområdets grammatikk (Stolare, 2015, s. 6).

Å lese i samfunnsfag kan også innebære å forholde seg til andre språklige trekk som gjennomsyrrer en tekst. Fagtekster kan for eksempel bli mindre tilgjengelige ved at de inneholder mange lange ord, en stor andel sammensatte ord, mange nominaliseringer og metaforer, og motsatt kan tilstedeværelsen av ulike typer tekstbindingsord lette forståelsen. Setningenes og frasenes kompleksitet, og passivkonstruksjoner som skjuler aktørene, vil også påvirke tekstens vanskegrad og måten elevene må lese på for å få tilgang til innholdet (Folkeryd, 2016).

## **2.4 De nasjonale leseprøvene for ungdomstrinnet**

Hvordan elevene blir vurdert i samfunnsfag på ungdomstrinnet, varierer mye fra skole til skole. En utvalgsprøve gjennomført ved 111 skoler i forbindelse med utarbeidingen av en karakterstøttende prøve i samfunnsfag, viste at det er mange andre forhold enn elevenes ferdigheter som påvirker vurderingen. Forskerne pekte blant annet på mangelfull fagdidaktisk vurderingslitteratur, et lite utviklet tolkningsfellesskap og lite formell undervisningskompetanse blant lærerne som viktige forklaringsfaktorer (Dahl, 2015).

En vurderingssituasjon som er lik for elevene på ungdomstrinnet, er den nasjonale leseprøven i lesing som siden 2007 hver høst er blitt gjennomført på åttende trinn. Denne prøven ble i det opprinnelige rammeverket for de nasjonale prøvene betegnet som en prøve «på tvers av fag». Samtidig skulle prøven ifølge det første rammeverket «bygge på kompetansemålene for fag etter 4. og 7. trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2007), i det nyeste rammeverket mindre spesifikt formulert som å være «i tråd med kompetansemål i læreplaner i fag» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Leseprøven består i å lese og forstå ukjente tekster, og de tilhørende oppgavene måler elevenes leseforståelse på alle nivåer. Ulikt diagnostiske prøver og kartleggingsprøver gir de nasjonale leseprøvene lite informasjon som kan forklare hvorfor elevene presterer som de gjør. De nasjonale leseprøvene gir ikke direkte informasjon om elevenes ordavkoding, lesehastighet, lesevaner, engasjement eller evne til metakognisjon. Nye nasjonale leseprøver utarbeides hvert år. I det kommende vil jeg beskrive og diskutere de nasjonale leseprøvenes formål og funksjon, tekstutvalget og oppgaveutformingen.

### **2.4.1 Formål og funksjon**

De første nasjonale leseprøvene i Norge ble avholdt på vårparten i 2004 og 2005. Et tydelig uttrykt formål med prøvene var å gi informasjon til beslutningstakere på mange nivåer, både

til foresatte, elever, lærere, skoleleder, skoleeiere og til de sentrale skolemyndighetene. Et annet formål var å fremme åpenhet om kvaliteten på undervisningen ved ulike skoler. Offentliggjøringen av skolerestater skapte mye støy og strid om rangering, og med tiden ble prøvenes pedagogiske nytteverdi en stadig viktigere del av begrunnelsen for prøvene. I evalueringsrapportene som ble utarbeidet etter de to første prøvene, ble det reist sterk kritikk mot uavklarte og sprikende formål med prøvene. Som en følge av rapportene ble det innført «prøvepause» og for å sikre bedre bruk ble gjennomføringstidspunktet for de nasjonale prøvene flyttet fra sen vår på 7. trinn til tidlig høst på 8. trinn (Roe, 2006).

I en dokumentanalyse gjennomført av NIFU i 2013 påvises det at utgiveren av prøvene, Utdanningsdirektoratet, beskriver de nasjonale prøvenes formål og funksjon på ulike måter i oppdragsbrev, rammeverk, retningslinjer, lærerbrosjyrer og foreldrebrosjyrer. I rammeverket fra 2010 ble det skrevet at de nasjonale prøvene i første rekke kan gi informasjon om grupper og trinn, mens det i brosjyrer til lærerne og foreldrene ble framhevet at elevene skulle få individuelle tilbakemeldinger og deretter tilpasset opplæring (Seland, 2013). Når Utdanningsdirektoratet i dag informerer om prøvene på sine nettsider, skrives det at formålet med prøvene er å «gi skolene kunnskap om elevane sine grunnleggjande ferdigheiter i lesing, rekning og engelsk. Informasjon frå prøvene skal danne grunnlag for undervegsvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet.» (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Ulike styringsdokumentene og veiledninger viser altså at formålsbeskrivelsene med de nasjonale prøvene spriker avhengig av hvem som er målgruppe for tekstene. I hvilken grad de offisielle formålene med de nasjonale prøvene oppfylles, er ved flere anledninger undersøkt gjennom større intervju- og spørreundersøkelser i brukergruppene. Evalueringene har vist at elevene og lærerne selv ser lite nytte av prøvene, og at dette til en viss grad kan virke negativt inn på elevenes innsats under gjennomføringen. Samtidig kan tilstedeværelsen av de nasjonale prøvene i seg selv føre til at det blir lagt større vekt på det som prøvene måler. Særlig på barnetrinnet brukes tidligere gitte prøver og eksempeloppgaver for å øve i forkant av de nasjonale leseprøvene, mens lærere på ungdomstrinnet i liten grad oppgir at de øver på selve prøvesituasjonen (Allerup, 2009) (Seland, 2013)

Hvor godt er den fagspesifikke lesingen synliggjort i de nasjonale leseprøvene? I lærertidsskriftet *Bedre Skole* viser prøvekonstruktørene Ryen og Weyergang hvordan de nasjonale leseprøvene kan brukes etter at de er gjennomført, og det blir der hevdet at prøvene «kan og

bør fungere som et utgangspunkt for å snakke om lesing og leseopplæring innenfor alle fag» (Ryen, 2014) Selve prøveheftene inneholder ingen opplysninger om hvilken fagtilknytning de ulike prøvetekstene kan ha, i den grupperapporten som genereres for hver enkelt skoleklasse, vil lærerne kunne se opplysninger om fagtilknytningen til hver enkelt prøvetekst. Også i lærerveiledningen som følger leseprøven, framheves den fagspesifikke leseopplæringen. Det blir hevdet at «prøven utgjør i seg selv en ressurs dersom den brukes aktivt», og det blir foreslått at «faglærerne [kan] ta hver sin tekst tilbake til klasserommet og bruke teksten i et pedagogisk opplegg med klassen». (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6) Lærerveiledningen for 2015 viser gjennom et konkret eksempel hvordan en samfunnsfaglærer kan arbeide videre med en av tekstene, «*Drager*», både ved å gjennomgå en enkeltoppgave fra prøven, og ved å utfordre elevene med en ny type oppgave som tematiserer sikker og sikker informasjon i teksten. Når veiledningsmateriellet så tydelig oppfordrer faglærerne til etterbruk av prøven, må det kunne hevdes at ett av formålene med leseprøvene er å modellere og motivere til god leseopplæring i fagene.

#### **2.4.2 Tekstvalg og tekstegenskaper**

Rammeverket for de nasjonale leseprøvene forteller at prøvene «skal gjenspeile det tekstmangfoldet elevene møter i de ulike fagene, men det er ikke plass til alle fagområdene i hver enkelt prøve» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8) Med en målstyrt læreplan uten fastsatt pensum, og uten en statlig godkjenningsordning av lærebøker, er det vanskelig å vite noe sikkert om hvilke tekster elevene møter i opplæringen, men vi vet fra forskning at lærebøkene har dominert som tekstkilde i skolen. (Fuglestad, Hoem, & Håland, 2017) I analyserapporten for 2013 skriver prøvekonstruktørene at siden kompetansemålene er relativt generelle, «uttrykker tekstutvalget og oppgavene i prøven vår fortolkning av dem» (Eriksen, 2013, s. 2) **2** Fra prøvekonstruktørens side blir det uttrykt at tekstene i leseprøvene er autentiske, altså ikke «skrevet for selve prøven, men (...) hentet fra ulike medier; aviser, blader, bøker og Internett» (Ryen, 2014) Prøvekonstruktørene forbeholder seg likevel retten til å korte ned på tekstene eller på andre måter tilpasse tekstene til aldersgruppen (Roe, 2010).

Grupperapportene og analyserapportene som følger prøven, viser at det ligger systematikk bak tekstvalgene, blant annet knyttet til fagtilhørighet og til det tradisjonelle sjangerbegrepet. Også i rammeverket for leseundersøkelsen i PISA 2018 gjøres det rede for ulike tekstegenskapet og hvordan kategorisering av tekster kan bidra til at tekstutvalget blir bredt

nok (OECD, 2017). Videre vil jeg gjøre rede for tre typer kategorisering av tekstutvalget til leseprøver, knyttet til teksttyper, tekstformat og fagtilhørighet.

## **Teksttyper**

Mens veiledningsmateriellet til de norske nasjonale leseprøvene betegner prøvetekstene med tradisjonelle sjangernavn som «fagtekst», «kåseri», «nyhetsartikkel», «roman» og «artikkel» (Utdanningsdirektoratet, 2015), klassifiseres tekstene i den kommende PISA-undersøkelsen som teksttyper med utgangspunkt i Werlich' arbeider, og klassifiseringen har sterke likhetstrekk med Sydney-skolens basissjangerbegrep. Tekstene klassifiseres ut fra den dominerende skrivehandlingen i hver tekst. Det er ikke uvanlig at tekstene inneholder innslag fra flere basissjangrer. Identifiseringen av både tradisjonelle sjangrer og basissjangrer er viktige for leserne når de skal prøve å fatte hvordan teksten er bygd opp, for en kjent struktur gjør det lettere å orientere seg i teksten (Folkeryd, 2016). Når det gjelder kategoriseringen av teksttyper i en leseprøve, er hovedhensikten å sikre en bredt sammensatt prøve, men analyser kan senere vise mønstre i hva slags teksttyper en elev eller en elevgruppe mestrer godt eller dårlig. Werlich og PISA har følgende fem teksttyper til felles, og beskrivelsene som er gitt nedenfor bygger i stor grad på beskrivelsene i PISA-rammeverket (OECD, 2017):

- *Beskrivende tekster* svarer ofte på hva-spørsmål. Tekstene kan romme ulike former for klassifikasjon og beskrivelse av særtrekk. Tekniske beskrivelser presenterer informasjon som kan observeres, og slik informasjon kan også bli framstilt i ikke-sammenhengende formater. Impresjonistiske beskrivelser kan bygge på høyst subjektive oppfatninger. Tradisjonelle sjangrer som dagbok, kataloger, kart og flyer vil typisk høre til den beskrivende teksttypen.
- *Forklarende tekster* svarer ofte på hvordan-spørsmål og dreier seg ofte om å bringe klarhet i et begrep og beskriver hvordan ulike begreper er forbundet med hverandre, for å avklare hva begrepet rommer og ikke rommer. Forklarende tekster kan også gi løsningen på et problem og klarlegge hvordan ting henger sammen. Oppsummeringer og referater er en form for forklaringer av hovedinnholdet i en tekst eller en samtale. En tradisjonell skolesjanger som tekstanalysen kan være et eksempel på en forklarende teksttype, og også en nyhetsgrafikk som forklarer hvordan en mygg slipper unna regndråpene, vil være et eksempel på en forklarende tekst.



- *Instruerende tekster* angir ofte et mål, og gjennom føringer for oppførsel og handlinger beskrives veien for å komme dit. En form for autoritet skinner ofte gjennom tekstene, for eksempel ved at de er publisert av noen med makt til å bestemme over andre, eller ved at forfatteren besitter kunnskap om framgangsmåter som skal overføres til andre. Tradisjonelle sjangrer som lovtekster, regler og oppskrifter kan regnes til den instruerende teksttypen.
- *Argumenterende tekster* svarer ofte på hvorfor-spørsmål. De starter typisk med en påstand og blir etterfulgt av argumentasjon og en konklusjon. Målet med teksten kan være å overbevise eller å overtale, men teksten kan også romme flere synsvinkler, forbehold og ulike former for belegg. Teksttypen rommer alt fra korte kommentarer til vitenskapelig argumentasjon. Tradisjonelle sjangrer som leserbrev, reklamer, diskusjonsinnlegg og filmanmeldelser kan regnes til den argumenterende teksttypen.
- *Fortellende tekster* svarer ofte på hva-spørsmål og i-hvilken-rekkefølge-spørsmål, og de kan svare på hvorfor karakterer i skjønnlitterære tekster oppfører seg som de gjør. Fortellende tekster refererer til handlinger plassert i tid. De kan være både subjektive og objektive, teksttypen rommer et spenn fra personlige fortellinger til forsøksvis objektive rapporter. Tradisjonelle sjangrer som romaner, noveller, skuespill, biografier, tegneserier og nyhetsartikler regnes til den fortellende teksttypen.

### **Tekstformat**

Både i det første og det andre PISA-rammeverket ble tekstformatet identifisert som en sentral tekstegenskap. Det er for det første blitt skilt mellom *sammenhengende* (eller kontinuerlige) tekster på den ene siden og mellom *ikke-sammenhengende* tekster (eller ikke-kontinuerlige) tekster på den andre siden. De sammenhengende tekstene er typisk satt sammen av setninger og har et opplagt startpunkt, for eksempel en overskrift og en innledning i et leserbrev, og et opplagt slutt punkt, for eksempel de siste ordene i leserbrevet og navnet til leserbrevskribenten. De ikke-sammenhengende tekstene har ikke noen opplagt start- og slutt punkter, og leseren kan lese tekstelementene i ulike rekkefølger og lage sine egne leseveier gjennom teksten. Tabeller er eksempler på ikke-sammenhengende tekster der leseren like gjerne kan begynne med kolonneoverskriftene som radoverskriftene, like gjerne lese tabellen ovenfra og nedover som å lese den fra venstre til høyre. Også *sammensatte tekster* er blitt beskrevet i

PISA-rammeverket. En sammensatt tekst består av flere tekstelementer i ulike modaliteter, typisk en verbaltekst sammen med et bilde, en tegning, et kart, en figur eller en tabell.

I rammeverket for PISA 2018 er tekstegenskapen tekstformat tonet ned og avløst av «sourcing», et begrep som er ment å fange opp om prøveteksten er forfattet og satt sammen av ett menneske (eller flere mennesker i samarbeid) på et bestemt tidspunkt og sted, eller om tekstene og tekstelementene i prøveteksten er produsert av ulike mennesker til ulike tider på ulike steder. De enkeltstående, *singulære* tekstene blir presentert fra leseren isolert fra andre tekster, mens leseren forholder seg til de *multiple* tekstene, fra ulike kilder, samtidig. I PISA-sammenheng regnes lange, komplekse tekster fortsatt som singulære så lenge de har én forfatter, og både i innhold og i utforming kan de være mer komplekse og by på større utfordringer for leseren enn et sett med multiple tekster (OECD, 2017).

### **Fagtilhørighet**

I læreplanverket Kunnskapsløftet er lesing beskrevet som en ferdighet på tvers av fag, men også som en ferdighet i fagene, en nøkkel til å forstå fagenes tenkemåter og tankebegreper, fagenes store spørsmål og fagenes kunnskapsområder. Når den nasjonale leseprøven framstilles som en prøve på tvers av fag, vitner det om at leseprøven i alle fall på papiret er forankret i skolefagene og skolefagenes kompetansemål. Prøvekonstruktørene oppgir at de fagene som tradisjonelt er mest tekstbaserte – norsk, samfunnsfag, naturfag og KLRE – også vil være best representert i den nasjonale leseprøven. Mange av tekstene i prøven vil kunne være aktuelle i mer enn ett fag. Alle skolefagene er aktuelle, med unntatt av engelskfaget og fremmedspråkene fordi leseprøven skal være norskspråklig, altså med tekster enten på nynorsk eller på bokmål (Eriksen, 2013; Roe, 2010).

### **2.4.3 Oppgaver og oppgaveegenskaper**

De nasjonale leseprøvene for ungdomstrinnet består normalt av nær 45 oppgaver fordelt på seks–sju prøvetekster. Oppgavene var i papirutgavene fra 2007 til 2015 plassert etter prøvetekstene, slik at elevene ble invitert til å lese hele prøveteksten før de begynte å vurdere hvordan oppgavene i det tilhørende oppgavesettet skulle løses. I det følgende vil jeg beskrive de tre ulike oppgaveformatene som finnes i de nasjonale leseprøvene, og jeg vil gjøre rede for hvordan en inndeling i tre forskjellige leseforståelsesprosesser fanger opp viktige aspekter ved leseprøveoppgavene.

## Oppgaveformater

Oppgavene i de nasjonale leseprøvene kan kategoriseres innenfor tre forskjellige formater. Det hyppigst forekommende oppgaveformatet er *flervalgsoppgaver*, som er bygd opp av en spørsmålsstamme med fire tilhørende svaralternativer. I de nasjonale leseprøvene er det bare ett av disse fire svaralternativene som er riktig, mens de tre øvrige er gale og kalles for distraktorer. En fordel med flervalgsoppgavene er at de fordrer lite skriving fra elevenes side, kodingen er enkel, og dermed er det mulig å la prøven inneholde forholdsvis mange oppgaver. Et beslektet oppgaveformat er *sant/usant-oppgavene*, der elevene skal avgjøre om påstander om leseprøveteksten er sanne eller usanne. I de nasjonale leseprøvene har sant/usant-oppgavene inneholdt tre, fire eller fem påstander som elevene må ta stilling til, og elevene har måttet krysse av riktig for minst halvparten av påstandene for å få poeng. En tredje oppgavetype i de nasjonale leseprøvene er såkalt *åpne oppgaver*, der elevene selv skal formulere svaret. Et fullgodt svar kan i noen tilfeller bestå bare av et enkeltord eller et tallverdi, for eksempel hvis det spørres om årstallet for en hendelse, men som regel innebærer de åpne oppgavene at elevene skal formulere en eller flere setninger, for eksempel hvis oppgaven spør etter en forklaring, en begrunnelse eller en vurdering. Åpne oppgaver kan også velges når det er fare å gi bort for mye av det ønskede svaret i oppgaveformuleringen. Den vurderingsveiledningen lærerne bruker når de skal avgjøre hvilke elevsvar som skal ha poeng, inneholder retningslinjer for hvordan åpne oppgaver skal kodes, og eksempler på så vel logiske og akseptable svar som på ulogiske, ufullstendige og følgelig uakseptable svar. Prøvekonstruksjonsmiljøet har fått signaler om at andelen åpne oppgaver ikke bør overstige 30 prosent, siden de åpne oppgavene er mer krevende og mer tidkrevende å vurdere enn flervalgsoppgavene (Roe, 2014).

## Leseforståelsesprosesser

Av rammeverket for de nasjonale leseprøvene framgår det at alle oppgavene i leseprøven skal være kategorisert etter hvilken leseforståelsesprosess som er mest framtrædende i oppgaven. De tre prosessene er navngitt som a) *å finne informasjon i tekster*, b) *å tolke og sammenholde informasjon* og c) *å reflektere over og vurdere over teksters form og innhold*. Det blir understreket at denne tredelingen ikke finnes «som atskilte ferdigheter hos leserne. Det er derfor ikke et mål å vurdere disse som avgrensede delkompetanser». (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8) Etter at elevene har avsluttet den nasjonale leseprøven og elevsvarene er ferdig kodet, er det altså slik at hver elev får en samlet poengverdi, men ingen poengverdi knyttet til

undergrupper av oppgaver eller tekster, ei heller noen poengverdi knyttet til de tre nevnte leseforståelsesprosessene.

#### **2.4.4 Prøvekonstruksjonsprosessen**

For å sikre høyest mulig kvalitet på de nasjonale prøvene har Utdanningsdirektoratet stilt krav om at alle oppgavene som inngår i prøvene, skal være prøvd ut minst én gang på en hensiktsmessig gruppe elever. Etter en slik pilotering skal prøvekonstruktørene for hver oppgave rapportere blant annet vanskegrad i form av p-verdi (andel elever med korrekt svar), kjønnsdifferanse (differanse i p-verdi mellom gutter og jenter) og diskriminering (oppgavens evne til å skille mellom dyktige og mindre dyktige lesere). Dessuten skal prøvekonstruktørene skrive inn merknader om relevansen til enkeltoppgaver og prøvetekster, og eventuelt begrunne de valgene blir tatt (Utdanningsdirektoratet, 2017). For hver oppgave blir det vurdert hvordan oppgaven bidrar sammen med de andre oppgavene i testen til å gi et helhetlig bilde av elevens lesekompetanse. Kategorisering av tekster etter lengde, teksttype og fagtilhørighet, og kategorisering av oppgaver etter vanskegrad, oppgaveformat og leseforståelsesprosess, skal være med på å sikre en balansert prøve. I prosessen kan det hende at spørsmål som fungerer godt, og som er naturlige og ønskelig å stille til en tekst, må vike fordi oppgaven i for stor grad har egenskaper som tilsvarer andre oppgaver i prøveheftet. Dermed kan også gode leseoppgaver med samfunnsfaglig preg ryke ut.

## 3 Metode og materiale

I forrige kapittel gjorde jeg kort rede for hvordan de nasjonale leseprøvene er oppbygd og blir gjennomført. I det neste kapitlet vil jeg presentere resultatene. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan og hvorfor den metodiske tilnærmingen min er både kvalitativ og kvantitativ, og jeg vil diskutere ulike trusler mot studiens validitet og reliabilitet.

De to forskningstradisjonene kvalitativ og kvantitativ metode har hver sine sterke og svake sider, men brukt sammen utfyller de hverandre. Den største styrken til de kvalitative metodene er at man gjennom dem kan observere det uventede og skape nye, fruktbare hypoteser. Når hypotesene i neste omgang skal testes ut, kan kvantitative undersøkelser være nødvendige å ty til. En blanding av kvalitative og kvantitative tilnærminger, kalles gjerne «mixed methods» (Kleven, 2014), og det er en slik løsning jeg har valgt for å kunne besvare de to forskningsspørsmålene mine.

### 3.1 Metode og materiale for forskningsspørsmål 1

*Hvordan kommer samfunnsfaglig lesing til syne i de nasjonale leseprøvene for 8. trinn?* Dette første av mine to forskningsspørsmål nærmet jeg meg i teorikapitlet ved å innsirkle begrepet «samfunnsfaglig lesing». Med støtte i faglitteraturen og i offisielle dokumenter fra Utdanningsdirektoratet anvender jeg følgende definisjon av samfunnsfaglig lesing:

*Samfunnsfaglig lesing omfatter på den ene siden det å lese samfunnsfaglige tekster, på den andre siden det å bruke samfunnsfaglige lesemåter som å lese kildekritisk, å kontekstualisere, å sammenholde informasjon i tekster, og å nærlese tekster med fokus på ordvalg og språkbruk.*

For å undersøke hvordan samfunnsfaglig lesing kommer til syne i de nasjonale leseprøvene, må jeg altså forsøke å beskrive både prøvetekstene og de leseoppgavene som er utviklet til disse prøvetekstene. Jeg må altså forsøke å finne ut hva som eventuelt kjennetegner de prøvetekstene som er blitt kategorisert som samfunnsfaglige i vurderingsveiledninger og resultatrapporter som er publisert for lærerne og rapportert videre til oppdragsgiveren i Utdanningsdirektoratet. Med utgangspunkt i populasjonsdata kan informasjon om vanskegrad for både gutter og jenter tilordnes hver av tekstene i prøvematerialet fra perioden 2007–2016.

Når tekstene i tillegg utstyres med variabler som tekstformat og fagtilhørighet, kan bruk av kvantitativ metode være egnet til å avdekke mønstre i tallmaterialet. En forsker som studerer et datamateriale nøye, kan få lyst til å utvikle nye kategorier, men langt fra alltid fører en slik kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode fram til interessante forskningsfunn (Leiulfsrud & Hvinden, 2002). I mitt eget materiale har en kvalitativ innholdsanalyse av teksttype muliggjort en kvantitativ beskrivelse av forekomster, men for å vinne en større innsikt i særtrekk ved de tekstene som er kategorisert som samfunnsfaglige, har jeg også valgt å gjennomføre tekstanalyse av tre prøvetekster, altså en kvalitativ tilnærming. Kriteriene for å velge ut disse tre tekstene er tre i tallet. For det første ønsker jeg å undersøke prøvetekster fra de nasjonale leseprøvene i perioden 2013–2016, fordi læreplanen i samfunnsfag ble forandret til skolestart 2013, slik at prøvetekstene fra og med denne høsten kan tenkes å være mer i samsvar med gjeldende læreplan enn tidligere prøvetekster. For det andre ønsker jeg at de tre tekstene jeg undersøker, kan knyttes til hvert sitt hovedområde i faget, altså tre tekster med tema som passer med læreplanenes beskrivelse av henholdsvis samfunnskunnskap, geografi eller historie. Fordi problemstillingen min dreier seg om samfunnsfaglig lesing, synes jeg det er rimelig at alle de tre hovedområdene kan være synlige i analysematerialet mitt. For det tredje ønsker jeg at de tre prøvetekstene skal romme oppgaver som i det minste tøtser de fire samfunnsfaglige lesemåtene som jeg har beskrevet. Skal jeg kunne beskrive samfunnsfaglig lesing i de nasjonale leseprøvene, kan jeg ikke nøye meg med å studere prøvetekstene, jeg må også studere de tilhørende oppgavesettene.

Det første forskningsspørsmålet mitt er ikke ordentlig behandlet dersom jeg ikke prøver å beskrive også de samfunnsfaglige lesemåtene i leseprøven så godt som mulig. Derfor vil jeg utforske de kvantifiserte dataopplysningene som ligger i analyserapportene og populasjonsfilene på leting etter mønstre og kjennetegn. Dessuten vil jeg i forlengelsen av analysen av de tre prøvetekstene også analysere fire av de tilhørende leseoppgavene i hvert oppgavesett. Når jeg vurderer hvilke oppgaver jeg studerer nærmere, vil jeg foreta en skjønsmessig avveining av interessante trekk ved p-verdiene og kjønnsdifferansene, men fremfor alt vurdere om de enkelte oppgavene bærer i seg noe som kan knyttes til samfunnsfaglige lesemåter. Utvalget mitt er altså ikke tilfeldig, verken når det gjelder tekster eller oppgaver, og det vil ikke være riktig å generalisere ut fra funnene fra tekstanalysen. Til slutt i analysekapitlet vil jeg vurdere hvordan og i hvilken grad leseoppgavene kan kobles til samfunnsfagets kompetansemål for barneskolen, og til de fire tidligere beskrevne samfunnsfaglige lesemåtene.

## 3.2 Metode og materiale for forskningsspørsmål 2

*I hvilken grad mestrer landets åttendeklassinger å løse oppgaver knyttet til samfunnsfaglig lesing?* Dette andre av mine to forskningsspørsmål vil jeg belyse gjennom bruk av kvantitativ metode. Forskningsmaterialet mitt er i første rekke populasjonsdataene fra de nasjonale prøvene i lesing som i perioden 2007–2016 ble gjennomført for 8. trinn. Datamaterialet er så stort når det gjelder antall leseoppgaver og antall elevsvar at det kan være mulig og fruktbart å skille resultater for samfunnsfaglig lesing fra ikke-samfunnsfaglig lesing. En viktig fordel med populasjonsdata er at man slipper unna utvalgsproblematikk. En annen fordel er at variabelen kjønn er tatt med, slik at man for hver oppgave kan regne ut kjønnsdifferansen mellom p-verdiene for gutter og jenter, slik at man får kartlagt om det er noen systematiske mønstre i hva guttene og jentene mestrer bra og mindre bra.

En tredje fordel med populasjonsdata er at alle opplysningene er anonymiserte og ikke er mulige å knytte til enkeltelever og enkeltskoler. Hadde datasettene vært personsensitive, kunne de ikke ha blitt delt på den måten som er gjort. Gjenbruk av forskningsdata samlet inn av andre er i tråd med Forskningsrådets anbefalinger. Når gjennomarbeidede og solide datasett gjøres tilgjengelige for forskere og studenter, øker kvaliteten på forskningen og gjør det mulig å sammenstille data på nye måter (Forskningsrådet, 2014).

Når jeg bruker populasjonsdata som forskningsmateriale, er det likevel slik at jeg mister noen muligheter som kunne ha åpnet seg ved egeninnsamlet datamateriale. Jeg har ikke hatt anledning til å kombinere resultatdataene med andre bakgrunnsfaktorer enn kjønn. Dermed gir ikke denne undersøkelsen av samfunnsfaglig lesing noen svar på hvordan elevenes resultater for eksempel samvarierer med bakgrunnskunnskaper i faget, avislesing, bosted eller samfunnsfagskarakter. Bruken av populasjonsdata innebærer også at jeg ikke har tilgang til elevenes prøvehefter, noe som kunne ha gitt meg anledning til å studere elevenes svar på åpne oppgaver i detalj. Hvis det er slik at enkelte aspekter ved de samfunnsfaglige lesemåtene best lar seg måle gjennom elevenes egne formuleringer på de åpne oppgavene, er det ikke denne studien som kan gi slike svar.

## 3.3 Forskningsmessige overveielser

I det kommende vil jeg vurdere ulike typer trusler mot validiteten og reliabiliteten til studien. Deretter vil jeg gjøre rede for mulig forskerbias.

### 3.3.1 Trusler mot validiteten

Begrepsvaliditet dreier seg om forholdet mellom det generelle fenomenet som blir undersøkt på den ene siden, og de konkrete dataene på den andre siden. Begrepsvaliditeten er truet dersom dataene ikke representerer fenomenet på en god måte. (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006) Samfunnsfaglig lesing kan bli sett på som et ikke-observert begrep, som jeg i denne studien prøver å operasjonalisere gjennom et utvalg prøvetekster med tilhørende leseoppgaver. For å avgjøre om dette materialet representerer samfunnsfaglig lesing på en god måte, og for å vurdere om jeg faktisk kan belyse samfunnsfaglig ved hjelp av forskningsmaterialet, gjelder det å bruke sunn fornuft, eller «face validity» som det også kalles.

Den lesingen som elevene står for når de i halvannen time gjennomfører leseprøven på 8. trinn, utgjør naturligvis bare en svært liten del av det som kan kalles samfunnsfaglig lesing gjennomført av elever på ungdomstrinnet. Rammeverket for leseprøvene begrenser hva slags lesing som kan måles. Elevene får verken samarbeide eller bruke hjelpemidler under prøven, tiden er begrenset, og tekstutvalget er styrt av prinsipper som ikke gjelder på samme måte for ordinære undervisningstimer. For å unngå å støte enkeltelever, og for å unngå å favorisere bestemte elevgrupper, blir mulige prøvetekster valgt bort av prøvekonstruktørene. Retningslinjer for USA-amerikanske testutviklere sier for eksempel at man i tester skal unngå betente temaer som abort, prevensjon, dødshjelp, evolusjon, våpenkontroll, politikk og religion; at man skal unngå å forsterke stereotype oppfatninger; at man skal unngå skildringer av seksualitet, død, ulykker og katastrofer; at man skal unngå støtende betegnelser på folkegrupper; at man skal tilstrebe å bruke kjønnsnøytrale betegnelser; at man skal unngå å rette fokuset mot skilsmisser, arbeidsledighet og søskenkrangel; at testene ikke skal inneholde informasjon om hvordan barn kan lyve, slåss, gamble, skulke, røyke, drikke alkohol eller nekte å være lydige overfor foreldrene (Zieky, 2016) Det norske rammeverket for de nasjonale leseprøvene er på ingen måte like spesifikt når det gjelder hvilke tekster som kan velges, men naturligvis må også norske prøvekonstruktører være bevisste på at elever ikke bør bli satt ut av prøvens innhold slik at de ikke kan få vist kompetansen sin. Rammeverket inneholder et krav om at prøvene «skal gjenspeile det tekstmangfoldet som elevene møter i de ulike fagene» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hvis prøvekonstruktørene systematisk unngår kontroversielle temaer når de velger ut samfunnsfaglige tekster, kan det settes spørsmålsteget ved om leseprøvene faktisk gjenspeiler det tekstmangfoldet som elevene



møter i faget, eller om elevene i leseprøvene jevnt over møter mindre engasjerende tekster. I så fall kan det hende at elever som er vanskelig å engasjere, underpresterer på leseprøvene. Tidligere analyser som er gjort for å forklare kjønnsforskjellene i lesing, viser at guttene presterer vesentlig bedre når de blir fenget av innholdet (Roe, 2013).

Man kan også se for seg at den samfunnsfaglige lesingen som foregår under de nasjonale leseprøvene, er lite representativ på den måten at leseprøvetekstene er rykket ut fra sin naturlige kontekst og av den grunn framstår som mindre meningsbærende. Samfunnsfaglige lese måter som kildekritikk og kontekstualisering er krevende å gjennomføre innenfor leseprøvens rammer. Når elevene gjennom leseprøvetekstene møter innhold som er nytt for dem, kan de ikke alltid trekke veksler på bakgrunnskunnskaper og på den måten være kildekritiske på en bedre måte. Samfunnsfagslærere som følger elevene fra uke til uke, kan på en bedre måte bygge bakgrunnskunnskaper og begrepsapparat som rustet elevene til å være kritiske. Selv om det innenfor leseprøvens rammer er fullt mulig å finne engasjerende temaer, interessante tekster og varierte oppgavemuligheter, må prøvekonstruktørene være bevisste for å unngå at tekstmangfoldet blir for lite. I diskusjonskapitlet kommer jeg tilbake til hvordan elevens engasjement og bakgrunnskunnskaper kan være med på å påvirke leseresultatene.

Michael Tengberg viser til Messick og beskriver hvordan lav validitet kan true testinstrumenter på to måter. *Konstruktirrelevant varians* innebærer at det man måler er noe annet enn det man ønsker å måle, for eksempel at åpne oppgaver i en leseprøve måler elevenes skriveferdigheter fremfor deres leseferdigheter. *Underrepresentasjon av konstrukt* innebærer at man bare måler deler av det fenomenet man ønsker å måle, for eksempel ved at en prøve i leseforståelse bare viser forståelse av sammenhengende tekster – og unnlater å måle forståelsen av de ikke-sammenhengende tekstene (Tengberg, M., 2016, s. 25). Ulike typer kategorisering av tekster og oppgaver i en leseprøve kan være med på å sikre at leseprøven måler så bredt som den bør. Det er likevel ikke gitt at de kategoriene som er skapt, både åpner for ny innsikt og lar seg anvende i praksis. Når både tekster og oppgaver i de nasjonale leseprøvene blir kategorisert på mange ulike måter, gjøres dette for å sikre god balanse i tekstutvalget og oppgavesammensetningen. Ved å ta hensyn til slik kategorisering i utvalget av tekster og oppgaver jeg selv vil studere, kan jeg være sikrere på at studien blir valid.

### 3.3.2 Trusler mot reliabiliteten

Elevresultatene for årene 2007–2015 er populasjonsdata, altså leseprøveresultater for hele årskull. Dermed er det mulig å unngå de forbeholdene som knytter seg til utvalgsundersøkelser og faren for små og lite representative utvalg. Med over 50.000 elever som har besvart hvert spørsmål i undersøkelsen, er det heller ikke påtakelig fare for at feilregistrering av elevsvar vil kunne påvirke de beregnede p-verdiene. Selv om feilregistrering med den største sannsynlighet har forekommet, er det rimelig å tro at slike feilregistreringer ikke gir systematiske utslag, men er så tilfeldige at de heller opphever hverandre. Ved koding av åpne elevsvar er det større grunn til å forvente at de registrerte resultatene ikke bare er avhengig av hva elevene har svart, men også av hvordan lærerne har tolket de vurderingsveiledningene som har fulgt med leseprøvene. Når de nasjonale leseprøvene hver høst gjennomføres ved flere enn tusen ungdomsskoler, vet man samtidig at mer enn tusen ungdomsskolelærere har vært involvert i kodingen av elevsvar. I undersøkelser av vurderersamsvaret i svenske leseprøver, som i denne sammenhengen er sammenliknbare med de norske, har Tengberg og Skar latt et lite utvalg lærere bedømme åpne elevsvar, og de kunne i etterkant registrere en Kappa-verdi på 0,73, så vidt over McNamaras definerte grenseverdi for hva som kan aksepteres på 0,70. Det er mulig å tenke seg at vurderersamsvaret ville ha vist seg annerledes i et større eller et annet utvalg av lærere, men funnet reiser uansett noe tvil om reliabiliteten til elevresultater for åpne oppgaver i leseprøver med dagens skolering og utvalg av vurderere (Tengberg & Skar, 2016).

På den samme måten som lik koding av elevsvar kan være en utfordring for lærere, kan lik kategorisering av prøvetekster og leseoppgaver være en utfordring for prøvekonstruktører og testforskere. I denne masteroppgaven gjenbraker jeg kategorier som er blitt utviklet i forbindelse med PISA-undersøkelsen og nasjonale leseprøver, men som tidligere poengtert har disse kategoriene gjennom årene blitt noe endret, så det er ikke gitt at alle kategoriene er gjensidig utelukkende i den grad som en vitenskapsmann kunne ønske. I denne masteren har jeg støttet meg til offisielle kategoriseringer som er blitt publisert gjennom analyserapportene og veiledningsmateriellet, men det kan tenkes at disse kategoriseringene ville ha blitt gjort på en annen måte hvis de ble gjennomført av andre leseforskere, eller hvis de ble gjennomført av de samme leseforskerne til en annen tid. Når kategoriene er ulne og utradisjonelle tekster og oppgaveformuleringer utfordrer de beskrivelsene som er gitt, kan det hende at kvantitative mål framstår som mer troverdige enn de egentlig er. Selv om det eventuelt skulle være mulig

å reise tvil om noen av de vurderingene som er gjort i de nasjonale leseprøver, har det likevel en egenverdi å videreføre de kategoriene og kategoriseringene som er blitt publisert.

Ville oppgavenes vanskegrad ha forandret seg hvis oppgaver og oppgavesett ble flyttet innenfor prøveheftene? I de norske nasjonale leseprøvene har både prøvetekstene og hver enkelt oppgave i oppgavesettene en fast rekkefølge, og det kan derfor tenkes at den målte vanskegraden til hver enkelt oppgave ikke bare er avhengig av hvilke utfordringer teksten og oppgavebestillingen faktisk byr på, men også på oppgavens plassering i prøveheftet. Analyserapportene for de nasjonale prøvene viser at andelen blanke svar stiger utover i oppgaveheftene, og det er lett å tenke seg tidsnød og synkende motivasjon blant elevene kan være mulige årsaker. Med en annen plassering av tekstene i oppgaveheftet kunne p-verdiene blitt noe endret.

I denne masteroppgaven er det slik at resultater fra ulike år blir sammenliknet, men det er ulike elevkull som i september måned fra 2007 til 2016 har gjennomført leseprøvene. Dermed er det slik at p-verdiene for hvert enkelt år ikke bare blir påvirket av hvor vanskelige oppgavene «egentlig» er, men også av elevkullets dyktighet. Norges deltakelse i PISA-undersøkelsene viser at det faktisk har vært variasjon i de norske elevkullenes lesekompetanse. I PISA er det lesekompetansen til 15- og 16-åringer som blir målt, og OECD-gjennomsnittet ble i år 2000 satt til 500 poeng med et standardavvik på 100. For norske elever var det fra PISA 2012 til PISA 2015 en signifikant økning fra 504 poeng til 513 poeng (Frønes, 2016). Hvis den sistnevnte elevgruppen var signifikant bedre lesere enn den førstnevnte elevgruppen også som åttendeklassinger, innebærer det at den norske nasjonale leseprøven for 2009 ville ha fått noe høyere p-verdier hvis prøven var blitt gjennomført av det elevkullet som var åttendeklassinger i 2012. Sammenlikner man p-verdiene fra de nasjonale leseprøvene 2007–2016, må man altså ta et lite forbehold om at p-verdiene kunne ha blitt noe justert dersom prøvetekster var blitt flyttet mellom prøvene.

### **3.3.3 Forskerbias**

De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi forteller at man av hensyn til habilitet plikter å informere om mulige interessekonflikter og rollekonflikter. (NESH, 2016) Der forskeren er inhabil, kan det nemlig reises spørsmål om forskerens etterrettelighet og uavhengighet, for eksempel ved at forskningsfunn ikke blir gjort

rede for. Når jeg i denne studien undersøker de nasjonale leseprøvene fra perioden 2007–2015, er det altså på sin plass å informere om at jeg i denne perioden har hatt flere hatter på: Jeg har vært tilsatt i den avdelingen i Utdanningsdirektoratet som er oppdragsgiver for de nasjonale leseprøvene, jeg har gjennom ulike engasjementer ved Enhet for kvantitativ utdanningsanalyse (EKVA) ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning vært med på å utvikle prøvene, og jeg har som samfunnsfagslærer på en ungdomsskole i Oslo vært med på å gjennomføre prøvene, vurdere elevsvarene og registrere resultatene. Som tidligere prøvekonstruktør kan jeg ubevisst være preget av de diskusjonene som jeg har deltatt i, og jeg kan ha skapt meg feilaktige tanker om de nasjonale leseprøvenes faktiske og potensielle betydning. Her synes jeg det er på sin plass å opplyse om at jeg oppfatter EKVA-miljøet som et forskningsmiljø preget av fruktbar diskusjonskultur. Slik jeg ser det, blir faglig uenighet og konstruktiv kritikk blir ønsket velkommen, og prøveutviklingsmiljøet har gjennom årene vist sterk vilje til å lage prøver som holder så høy kvalitet som mulig.

## 4 Resultat og analyse

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for samfunnsfaglige prøvetekster og de tilhørende leseprøveoppgavene i tidsrommet 2007–2016, med vekt på å finne mønstre resultatdataene. Deretter vil jeg presentere resultater for og analysere tre utvalgte prøvetekster og til sammen tolv leseoppgaver, før jeg til slutt vurderer hvordan leseoppgavene fungerer som operasjonaliseringer av samfunnsfagets kompetansemål i læreplanen og min egen definisjon av samfunnsfaglig lesing.

### 4.1 Samfunnsfaglige tekster i NP 2007–2016

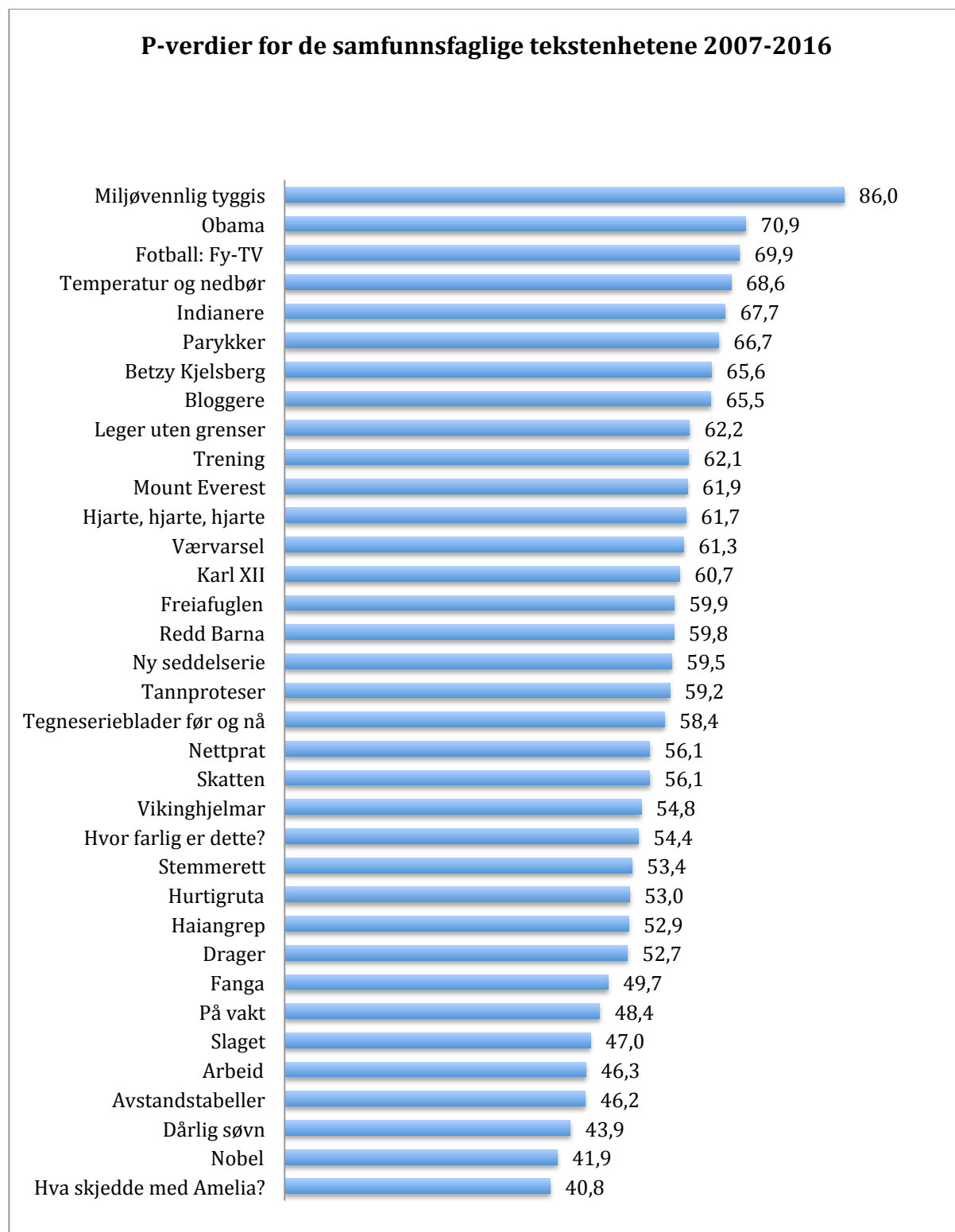
Analysen av samfunnsfaglig lesing i de ti nasjonale leseprøvene for 8. trinn fra høsten 2007 til høsten 2016 bygger på de ti prøvene som er blitt publisert i perioden, populasjonsdatafiler for 2015 (beregninger i vedlegg 1), og prøvekonstruktørenes analyserapporter for 2007–2014. De ti leseprøvene rommer til sammen 72 prøvetekster og 435 oppgaver. Analyserapporten for 2008 bygger på utvalgsdata ( $N=1022$ ), mens de andre analyserapportene bygger på populasjonsdata ( $51082 < N < 59092$ ). Fra og med høsten 2010 ble leseprøven også gjennomført på 9. trinn, og analyserapportene for 2010–2014 og 2016 inkluderer også data for niendeklassingene ( $56598 < N < 59337$ ).

Prøvekonstruktørene bak de nasjonale leseprøvene har i sine analyserapporter og i sitt veiledningsmaterieell kategorisert de ulike prøvetekstene med utgangspunkt i grunnskolens fag. For hver tekst er det oppgitt ett eller flere skolefag som prøveteksten kan knyttes til. Prinsippene for denne kategoriseringen er ikke gjort rede for, men det er naturlig å tenke seg at prøvekonstruktørene har vurdert innholdet i prøvetekstene og funnet berøringspunkter med ulike skolefag. I arbeidet med denne studien har jeg selv bestemt fagtilhørighet for prøvetekstene i 2007-prøven.

#### 4.1.1 Resultater på tekstnivå

De nasjonale leseprøvene for 8. trinn inneholdt i perioden 2007–2016 til sammen 72 prøvetekster. For åttendeklassingene har de 37 prøvetekstene uten samfunnsfaglig tilknytning en gjennomsnittlig p-verdi på 61,1, mens de 35 samfunnsfaglige prøvetekstene har en gjennomsnittlig p-verdi på 57,9. De samfunnsfaglige prøvetekstene kan skilles i to undergrupper, avhengig av om prøveteksten er koblet til ett eller flere fag. For de 27

prøvetekstene som er koblet til samfunnsfag som ett av flere fag, er den gjennomsnittlige p-verdien 59,3. For de åtte prøvetekstene som bare er koblet til samfunnsfag, er den gjennomsnittlige p-verdien 53,4. Figur 3 viser god variasjon i tekstenes vanskegrad, fra 40,8 til 86,0 i p-verdi.



Figur 3: Gjennomsnittlige p-verdier for de samfunnsfaglige prøvetekstene i de nasjonale leseprøvene 2007–2016.

Målt etter p-verdi er de fem vanskeligste samfunnsfaglige prøvetekstene fagartikkelen *Hva skjedde med Amelia Erhardt?* (2016, p-verdi 40,8), tabellteksten *Nobels fredspris* (2008, p-verdi 41,9), artikkelen *Dårlig søvn* (2012, p-verdi 43,9), tabellteksten *Avstandstabeller* (2010, p-verdi 46,2) og informasjonsteksten *Ungdom i arbeidslivet* (2011, p-verdi 46,3). De fem enkleste samfunnsfaglige prøvetekstene er reklameteksten *Norge trenger flere små indianere* (2013, p-verdi 67,7), nedbørsdiagrammene *Temperatur og nedbør* (2007, p-verdi 68,6), leserinnlegget *Fotball: Fy-TV* (2007, p-verdi 69,9), Obama-talen *Tilbake til skolebenken* (2011, p-verdi 70,9) og fagartikkelen *Miljøvennlig tyggis* (2009, p-verdi 86,0).

Kjønnsdifferansen for de ikke-samfunnsfaglige prøvetekstene er på 5,5 prosentpoeng i jentenes favør, men bare 3,8 prosentpoeng i jentenes favør for de samfunnsfaglige prøvetekstene. For 33 av de 35 samfunnsfaglige prøvetekstene viser resultatene at jentene presterer bedre enn guttene. Unntaket er to nyhetsgrafikker med kart. Guttene skåret 1,3 prosentpoeng bedre på prøveteksten *Haiangrep* (2009) og nøyaktig like godt som jentene på prøveteksten *Mount Everest* (2014). Mindre enn ett prosentpoeng skiller guttene fra jentene også når det gjelder følgende tre prøvetekster: nedbørsdiagrammene *Temperatur og nedbør* (2007), nyhetsartikkelen/ tidslinjen/skattekartet *Den største sjørøverskatten noensinne* (2008) og *Dårlig søvn med duppeditter* (2012). Størst kjønnsforskjellene i jentenes favør, fra 6,7 til 12,3 prosentpoeng, finnes i prøvetekstene *Fanga / Hva er du avhengig av?* (2010), Obama-talen *Tilbake til virkeligheten* (2011), diskusjonsforumet *Nettprat* (2008), kåseriet *Hjarte, hjarte, hjarte* (2015) og de fem leserinnleggene om blogging, *Bloggere*, (2012).

Rammeverket for lesing i PISA-undersøkelsen inneholder en kategorisering av prøvetekstene etter teksttype. Ut fra faglig skjønn har jeg i vurdert hvilken skrivehandling som er dominerende i de ulike leseprøvetekstene og identifisert teksttypene «Argumenterende», «Beskrivende», «Forklarende», «Fortellende» og «Instruerende». I noen tilfeller kan grensene være vanskelige å trekke. Prøvetekstene med oppskrifter er i tabellen regnet med blant de «Instruerende», selv om disse prøvetekstene også kunne inneholde en beskrivende eller fortellende tekst i tillegg. Én av de argumenterende prøvetekstene (*Nettprat* fra 2008) stammer fra et diskusjonsforum på nettet, og slik sett kunne den også vært kategorisert som «Meldingsbasert prøvetekst», men bare til en viss grad ser det ut til at disse meningsytringene bygger på hverandre, så den er kategorisert under «Argumenterende prøvetekster».

Teksttype	Ikke-samfunnsfaglige prøvetekster	Samfunnsfaglige Prøvetekster
Argumenterende prøvetekster	antall: 0	antall: 6 gjennomsnittlig p-verdi: 60,6 kjønnsdifferanse: 7,3
Beskrivende prøvetekster	antall: 8 gjennomsnittlig p-verdi: 58,5 kjønnsdifferanse: 3,1	antall: 13 gjennomsnittlig p-verdi: 56,2 kjønnsdifferanse: 2,7
Forklarende prøvetekster	antall: 9 gjennomsnittlig p-verdi: 59,8 kjønnsdifferanse: 5,0	antall: 6 gjennomsnittlig p-verdi: 60,3 kjønnsdifferanse: 3,1
Fortellende prøvetekster	antall: 14 gjennomsnittlig p-verdi: 65,1 kjønnsdifferanse: 6,6	antall: 10 gjennomsnittlig p-verdi: 56,9 kjønnsdifferanse: 3,6
Instruerende prøvetekster	antall: 6 gjennomsnittlig p-verdi: 60,8 kjønnsdifferanse: 7,0	antall: 0

Tabell 2. Oversikt over samfunnsfaglige og ikke-samfunnsfaglige prøvetekster i de nasjonale leseprøvene 2007–2016 fordelt på teksttype. For hvert felt i tabellen er antall, gjennomsnittlig p-verdi og kjønnsdifferanse i jentenes favør angitt.

Alle de argumenterende prøvetekstene er samtidig kategorisert som samfunnsfaglige tekster, og tilsvarende er alle de instruerende prøvetekstene kategorisert som ikke-samfunnsfaglige tekster. Blant de samfunnsfaglige prøvetekstene dominerer de beskrivende prøvetekstene (13 forekomster) og de fortellende prøvetekstene (10 forekomster), men det finnes også innslag av forklarende prøvetekster (6 forekomster) og argumenterende prøvetekster (6 forekomster). Blant de samfunnsfaglige prøvetekstene er p-verdien høyest for de argumenterende og forklarende prøvetekstene, samtidig som også kjønnsdifferansen er høyest for de argumenterende tekstene. Faktisk er det slik at fem av de seks samfunnsfaglige prøvetekstene med størst kjønnsdifferanse, er fem av de seks argumenterende prøvetekstene: de fem leserinnleggene i *Stemmerett* (2009), Obama-talen *Tilbake til skolebenken* (2011), de to meningsyttringene i *Fanga / Hva er du avhengig av?* (2010), de fem meningsyttringene om saggning i *Nettprat* (2008) og fire leserinnlegg om blogging i *Bloggere* (2012).



## Tekstkilder og tekstformat

Samlesing av multiple tekster er i teorikapitlet presentert som ett av flere kjennetegn på samfunnsfaglig lesing. Hvor ofte er det så elevene møter multiple tekster i de nasjonale leseprøvene for 8. trinn? Spørsmålet er ikke helt lett å gi svar på, for kildeoppgivelsene i de nasjonale leseprøvene har vært mangelfull. I introduksjonsteksten til hver prøvetekst kan kilden eller kildene være nevnt, men det kan også mangle oppføring av kilder. I prøveteksten *Karl XII* (2007) er et slektstre plassert sammen med hovedteksten, men i originalkilden finnes ikke slektstreet. I prøveteksten *Stemmerett* (2009) oppgis det at fire av de fem leserinnleggene har stått på trykk i Aftenposten, men det er tilføyd: «Ett av dem innleggene har ikke stått på trykk tidligere.» Også i prøveteksten *Betzy Kjelsberg* (2013), som blir omtalt senere i kapitlet og finnes som vedlegg, er det uklarerhet om kildebruken. I introduksjonsteksten til prøveteksten kan eleven lese at teksten «er et bearbeidet utdrag fra en artikkel på nettstedet kvinnesak.no», men prøveteksten inneholder i tillegg to tekstelementer som ikke finnes på den angitte nettsiden: en tabell om innføring av stemmerett for kvinner i ulike land, med oppgitt, og en verbaltekst uten oppgitt kilde. De tre nevnte prøvetekstene er kan altså kategoriseres som multiple, men det er ikke gjort helt klart for elevene hvor de ulike tekstene i prøveteksten egentlig stammer fra. Til sammen 9 av de 35 samfunnsfaglige prøvetekstene kan regnes som multiple, men det varierer altså fra det prøvetekst til prøvetekst hvor enkelt det multiple er å oppdage for elevene.

I teorikapitlet ble samfunnsfaglig lesing knyttet til lesing av ikke-kontinuerlige tekster. I de nasjonale leseprøvene inneholder 13 av de 35 samfunnsfaglige ikke-kontinuerlig tekst: Fire prøvetekster inneholder kart, seks inneholder tabeller, og ni inneholder ulike former for diagrammer eller figurer, blant annet stolpediagram, sektordiagram, nedbørsdiagram, tidslinje og slektstre. Over halvparten av prøvetekstene, 20 av 35, inneholder dessuten fotografier eller tegninger.

I analyserapportene og lærerveiledningene er det for hver prøvetekst oppgitt hvilken sjanger eller hvilke sjangrer tekstene eller tekstene representerer. En sammenstilling av sjangeropplysningene viser at sjangermangfoldet i de nasjonale leseprøvene er stort, men at den vide artikkelsjangeren (artikler/fagartikler/kommentarartikler/nyhetsartikler) er dominerende blant de samfunnsfaglige tekstene med 14 forekomster. Også sjangrer som fortelling, kåseri, regnskap, reklame, tale og tegneserie har hatt samfunnsfaglig innhold i de nasjonale leseprøvene fra 2007 til 2016. Ikke i noe tilfelle er læreboktekst oppgitt som sjanger, og det

er et poeng i seg selv at ingen av tekstene er hentet fra lærebøker produsert for grunnskole-elever.

#### 4.1.2 Resultatet oppgavene som helhet

Ved å flyte fokuset fra oppgavesett til enkeltoppgaver ny sannheter tre fram i lyset. Data om enkeltoppgaverresultater gjør det blant annet mulig å analysere sammenhengen mellom oppgavens fagtilknytning og leseforståelsesprosess. Tabell 3 viser at de ikke-samfunnsfaglige finne-oppgavene i gjennomsnitt er de letteste (p-verdi=63,4), mens de samfunnsfaglige refleksjonsoppgavene er de vanskeligste (p-verdi=56,9). Når det gjelder kjønnsdifferansene, er alle først opp som positive tall, noe som innebærer at jentene mestrer oppgavene bedre enn guttene uansett kategorisering. Guttene mestrer samfunnsfaglige finne-oppgaver forholdsvis bra, mens de ikke-samfunnsfaglige refleksjonsoppgavene er aller vanskeligst for guttene. Uansett leseforståelsesprosess er de gjennomsnittlige kjønnsforskjellene minst når oppgavene springer ut fra tekster med samfunnsfaglig tilhørighet.

	Leseforståelsesprosess		
	Finne	Tolke	Reflektere
Oppgaver gitt ut fra tekster med tilknytning til samfunnsfag	69 oppgaver p-verdi=59,1 kjønnsdifferanse=3,1	105 oppgaver p-verdi=58,0 kjønnsdifferanse=3,5	52 oppgaver p-verdi=56,9 kjønnsdifferanse=3,6
Oppgaver gitt ut fra tekster med tilknytning til samfunnsfag	60 oppgaver p-verdi=63,4 kjønnsdifferanse=5,2	102 oppgaver p-verdi=61,4 kjønnsdifferanse=5,2	46 oppgaver p-verdi=59,8 kjønnsdifferanse=6,7

Tabell 3. Antall leseoppgaver, gjennomsnittlig p-verdi og kjønnsdifferanse for oppgaver til prøvetekster med og uten oppgitt fagtilknytning til samfunnsfag, fordelt på finne-oppgaver, tolke-oppgaver og refleksjonsoppgaver.

Tabell 4 viser leseprøveoppgavene fordelt på oppgaveformat. Samlet sett er det få blandet flervalgsoppgaver, så man skal være forsiktig med å trekke konklusjoner om dette oppgaveformatet. P-verdien for de blandede flervalgsoppgavene er uansett lavere enn for de andre oppgaveformatene, noe som kan forklares med at elevene må svare riktig på flere påstander på rad. Uansett kategorisering mestrer jentene bedre enn guttene, og kjønnsforskjellen er større for de åpne oppgavene enn for flervalgsoppgavene. Likevel er det slik at oppgaveformatet spiller noe mindre rolle når oppgavene springer ut fra tekster med samfunnsfaglig tilknytning: Da krymper differansen mellom oppgaveformatene fra 3,8

prosentpoeng til 3,1 prosentpoeng, noe som kan tyde på at guttene har større lyst til å skrive inn svar i prøveheftet når oppgavene springer ut fra et samfunnsfaglig tema.

	Oppgaveformat		
	Flervalg	Blandet flervalg	Åpen
Oppgaver gitt ut fra tekster med tilknytning til samfunnsfag	158 oppgaver p-verdi=59,1 kjønnsdifferanse=3,5	10 oppgaver p-verdi=51,8 kjønnsdifferanse=0,1	58 oppgaver p-verdi=56,1 kjønnsdifferanse=6,6
Oppgaver gitt ut fra tekster med tilknytning til samfunnsfag	154 oppgaver p-verdi=62,9 kjønnsdifferanse=4,6	6 oppgaver p-verdi=57,1 kjønnsdifferanse=5,5	48 oppgaver p-verdi=58,1 kjønnsdifferanse=8,4

Tabell 4. Antall leseoppgaver, gjennomsnittlig p-verdi og kjønnsdifferanse for oppgaver til prøvetekster med og uten oppgitt fagtilknytning til samfunnsfag, fordelt på flervalgsoppgaver, blandet flervalgsoppgaver og åpne oppgaver.

Jentene presterer jevnt over bedre enn guttene i de nasjonale leseprøvene, men det er det mulig å nyansere bildet. På 372 av oppgavene presterer jentene best, og disse oppgavene fordeler seg temmelig likt mellom tekster med og uten samfunnsfaglig tema: 184 «samfunnsfaglige» oppgaver versus 188 «ikke-samfunnsfaglige» oppgaver. Det er annerledes med de oppgavene der guttene presterer bedre enn jentene. Av de 61 «gutteoppgavene» i materialet er hele 41 knyttet til samfunnsfag. Studerer man nærmere tekstene med de mest typiske «gutteoppgavene», rommer disse tekstene skattejakt, vikinghjelm, haiangrep, drager, nobelpris og atomraketter – altså mye fart og spenning. Studerer man nærmere tekstene med de mest typiske «jenteoppgavene», rommer disse tekstene være bloggere, kommunikasjon, nettpat, jenteklipp og kvinnelig stemmerett – altså mye mellommenneskelig samvær og saker som gjelder kvinner. I sum viser en analytisk gjennomgang av leseprøveresultater for ti årsganger av den nasjonale leseprøven at tekster med et samfunnsfaglig tema kan skape større engasjement hos guttene enn tekster uten et samfunnsfaglig tema. Men også innenfor samfunnsfaget finnes det «guttetemaer» og «jentetemaer».

## 4.2 Presentasjon av samfunnsfaglige prøvetekster

Formålet med den kvalitative analysen av prøvetekster/oppgavesett er å belyse hvordan lesing i samfunnsfag har kommet til uttrykk i de nasjonale prøvene i lesing for

ungdomstrinnet, og å belyse hvilke utfordringer elevene møter når de skal løse leseprøveoppgaver. I teorikapitlet har jeg nyansert begrepet samfunnsfaglig lesing ved å skille mellom fagspesifikk lesing i grunnskolefagets tre hovedområder samfunnskunnskap, geografi og historie. For å sikre en tilstrekkelig bred drøfting av hva samfunnsfaglig lesing kan være, velger jeg derfor å utforske tre prøvetekster som lar seg plassere innenfor de ulike hovedområdene:

- Teksten «*Betzy Kjelsberg (1866–1950)*» er fra den nasjonale leseprøven i 2014, og den er bygd opp av tre tekstdeler: én fagartikkel, én faktaboks og én tabell. Fagartikkelen er publisert på nettstedet [kvinnesak.no](http://kvinnesak.no), mens faktaboksen og tabellen har innhold som er hentet fra henholdsvis en uoppgitt kilde og Wikipedia. Fellesnevneren for de tre tekstdelene er et tema om typisk kan knyttes til hovedområdet samfunnskunnskap, nemlig stemmerett for kvinner. Fagartikkelens skrivemåte minner mye om den tradisjonelle norske læreboka i samfunnsfag, med en forteller som i liten grad viser fram kildearbeidet sitt.
- Teksten «*Over 3000 har nådd toppen av Everest*» er en nyhetsgrafikk fra den nasjonale leseprøven i 2014. Nyhetsgrafikken inneholder et satellittbilde med karttegn og representerer således elementer som kan kalles typiske for tekster i hovedområdet geografi. Nyhetsgrafikken inneholder dessuten en tidslinje og fanger dermed opp et tekstelement som kan forekomme i historiefaglige tekster.
- Teksten «*Drager*» er en artikkel fra den nasjonale leseprøven i 2015. Artikkelen har et idehistorisk innhold og dreier seg om hvordan forestillingen om drager har oppstått og utviklet seg. Opprinnelig er artikkelen publisert på nettstedet [forskning.no](http://forskning.no). Særlig interessant er den fordi den viser en skrivemåte som kan sies å være typisk for fagskriving i historiedelen av faget, med henvisning til og sammenstilling av opplysninger fra flere ulike kilder.

### **4.3 Prøveteksten «Betzy Kjelsberg (1866–1950)»**

Prøveteksten «Betzy Kjelsberg (1866–1950)» (vedlegg 2) var i den nasjonale leseprøven for 8. trinn i 2013 plassert som den fjerde av totalt sju prøvetekster i prøveheftet. I analyserapporten er prøvetekstens fagtilhørighet angitt til matematikk og samfunnsfag.

Prøveteksten er samme sted kategorisert som en sakprosatext satt sammen av en fagartikkel, en faktaboks og en tabell (Eriksen, 2013). I det kommende beskriver og kommenterer jeg de tre tekstdelene hver for seg.

Fagartikkelen om Betzy Kjelsberg er en fortellende tekst om Betzys Kjelsbergs bakgrunn, ungdomsår og kvinnepolitiske engasjement. Teksten forteller at kampen hennes ble kronet med seier ved at alle voksne kvinner, også gifte kvinner, fikk stemmerett i 1913, for ganske nøyaktig hundre år siden sammenlignet med gjennomføringsdatoen for den nasjonale leseprøven i 2013. I introduksjonen til prøveteksten står det skrevet: «*Teksten nedenfor er et bearbeidet utdrag fra en artikkel på nettstedet kvinnesak.no*». En sammenligning av originalteksten (Reistad) med prøveteksten viser at tekstlengden er blitt redusert fra 1310 til 510 ord. Originalteksten med ingress, fem mellomtitler og 22 avsnitt (60 ord per avsnitt) er blitt til en bearbeidet tekst med ingress, ingen mellomtitler og tre avsnitt (170 ord per avsnitt). Blant det som er blitt redigert bort, er artikkelforfatterens navn og hele avsnitt om Kjelsbergs liv. Motsatt er helt ny tekst kommet inn i fagartikkelen, de tre første linjene i det tredje avsnittet, «*I Drammen ble Betzy Kjelsberg kjent som (...)*», hentet fra en leksikonartikkel i Store Norske Leksikon. Dette tekstlånet er ikke markert. Ordvalg og språkbruk i enkelte avsnitt er blitt redigert og forenklet, for eksempel ved at formuleringen «*ved Drammensfjordens utløp*» er omgjort til «*utenfor Drammen*», og ved at «*Saken ble debattert på et rabaldermøte*» er omgjort til «*Saken førte til hissig debatt på et møte*». Mens den økte avsnittslengden gir en mer kompakt, mindre luftig tekst, er det sannsynlig at forkortingen og de språklige justeringene gjør teksten mer overkommelig for elevene, og disse endringene er i tråd med et tidligere nevnt kompetansemål i samfunnsfag for 4. trinn, om å «finne og presentere informasjon om samfunnsfaglege tema frå tilrettelagde kjelder, også digitale» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fagartikkelen om Betzy Kjelsberg er å betrakte som en tertiærkilde i Goldmans terminologi, en lærebokliknende tekst uten referanser til primærkildene, en tekst der historien er framstilt som udiskutable fakta.

Faktaboksen om stemmerett, med tittelen «*Fakta om stemmerett*» følger rett etter fagartikkelen om Kjelsberg og inneholder en beskrivelse av hvordan stemmeretten har utviklet seg for kvinner og for nordmenn. Disse opplysningene finnes ikke etter artikkelen på nettstedet der Kjelsberg-teksten er hentet fra, og verken i introduksjonsteksten eller andre steder i prøveheftet finnes det kildeopplysninger om faktaboksen. En av setningene i faktaboksen, «*Tabellen nedenfor viser hvilket år det ble innført stemmerett for kvinner*»,

knytter faktaboksen sammen med den nevnte tabellen, men teksten i faktaboksen stammer likevel ikke fra den nettsiden som tabellen er hentet fra. Ut fra det grafiske oppsettet i prøveheftet er det ikke opplagt om elevene bør oppfatte faktaboksen som en selvstendig kilde i en multippel prøvetekst, eller om artikkelen, faktaboksen og tabellen hører naturlig sammen som en enhet.

Tabellen «Innføring av stemmerett for kvinner i ulike land» kan kalles en beskrivende tekst, for den ene kolonnen inneholde årstallet som viser når kvinnelig stemmerett ble innført, mens den høyre kolonnen forteller hvilke(t) land som fikk kvinnelig stemmerett det oppgitte året. Heller ikke denne tabellen fantes som et tillegg til Kjelsberg-artikkelen. Rett under tabellen er det plassert en fullstendig kildeangivelse som viser at tabellen er hentet fra Wikipedia. Der forekommer tabellen i én spalte, ikke som i prøveheftet en tabell i to spalter uten spaltemellomrom. Informasjonen i tabellen er likevel lik.

Til den samlede prøveteksten med fagartikkel, faktaboks og tabell er det knyttet åtte oppgaver: fem flervalgsoppgaver, én blandet flervalgsoppgave med sant/usant-påstander, og to åpne oppgaver. Den gjennomsnittlige p-verdien for de åtte oppgavene var 65,6, mens den gjennomsnittlige p-verdien for hele prøven var 62,3. Prøveteksten framstår ut fra disse tallene som en normalt vanskelig prøvetekst for elever på 8. trinn. Den gjennomsnittlige p-verdien for jentene var 68,2, mens p-verdien for gutten var litt svakere med 63,0, altså en kjønnsdifferanse på 5,2 prosentpoeng. Gjennomsnittsverdiene skjuler til dels betydelige forskjeller på oppgavenivå. I det følgende vil jeg studere fire av de leseprøveoppgavene som stikker seg ut resultatmessig, samtidig som de fordrer bruk av lesestrategier og på ulike måter aktualiserer samfunnsfaglige lesemaåter.

#### **4.3.1 Oppgave 2013-21 – om stemmerett**

Oppgave 21 er en såkalt blandet flervalgsoppgave, der eleven skal ta stilling til tre påstander og vurdere om hver av dem er enten «Riktig» eller «Gal». Eleven får bare poeng for å markere korrekt svar for alle de tre påstandene, men fordi lærerne har vurdert elevenes avkrysning samlet, er det ikke etter prøvegjennomføringen registrert hvor mange elever som krysser av for hver av de tre påstandene. Samlet p-verdi for oppgaven er 50,0, altså en forholdsvis vanskelig oppgave. Kjønnsdifferansen er 1,3 prosentpoeng i guttenes favør.

Oppgaven er kategorisert som en *finne*-oppgave, og i introduksjonsteksten til oppgaven får elevene beskjed om hvor de bør lete, nemlig i alle de tre tekstdelene nyhetsartikkel, faktaboks og tabell: «Bruk informasjon på de to forrige sidene når du svarer.» For å kunne vurdere sannhetsgehalten i *Påstand A*, «*Stemmerett for kvinner ble først innført på New Zealand*», kan elevene spare tid ved å tenke at landsnavnet New Zealand mye mulig kan forekomme i tabellen som er navngitt «Innføring av stemmerett for kvinner i ulike land». Når elevene først har funnet fram til denne tabellen, har de fordel av å lese ovenfra og nedover, for det første landsnavnet som er nevnt, er nettopp New Zealand, og året som er oppgitt til venstre på samme rad, er det tidligste året som er oppgitt i tabellen. Påstanden er altså sann. Når elevene skal vurdere *Påstand B*, «*En 23 år gammel norsk kvinne kunne stemme i 1921*», kan en elev som leser videre i tabellen, finne ut at norske kvinner fikk stemmerett i 1913, og den samme opplysningen finnes også i de to andre tekstdelene. Imidlertid er det bare faktaboksen om stemmerett som forteller om en 23 år gammel norsk kvinne kunne stemme i 1921. Hvis elevene tolker det samfunnsfaglige faguttrykket «stemmerettsalder» betyr det samme som å være gammel nok til å kunne stemme, får eleven bekreftet at påstanden er sann. *Påstand C*, «*I 1920 var stemmerettsalderen i Norge 23 år for kvinner og 25 år for menn*», omfatter informasjon både om årstall, geografi, stemmerettsalder og kjønn. På ganske nøyaktig samme sted som svaret fantes på *Påstand B*, finnes også opplysningene som må brukes for å avgjøre om *Påstand C* er sann. Teksten forteller at stemmeretten «*ble allmenn for menn over i 25 år i 1898 og for kvinner i 1913*» og at den i 1920 ble «*senket til 23 år*». For å svare i overensstemmelse med fasiten må eleven godta at stemmerettsalderen ble senket fra 25 til 23 år for både kvinner og menn i 1920, og at stemmerettsalderen for menn og kvinner var lik i 1920 – og krysse av for «Galt» for *Påstand C* i tabellen. Et kompliserende trekk ved oppgavene er at elevene kan ha krysset av for at påstanden er «Riktig», fordi stemmerettsalderen for menn faktisk var 25 år i 1920 før stortingsvedtaket ble fattet, mens stemmerettsalderen faktisk var 23 år etter at stortingsvedtaket ble fattet en gang i 1920. Nøyaktige lesere kan altså ha blitt lokket til å avgi et svar som ikke gir poeng, selv om de har forstått teksten til fulle. Forskning på tidligere leseprøver viser at kjønnsforskjellene normalt er små når det kommer til lesing av lister og tabeller, og dette forholdet kan være med på å forklare at kjønnsforskjellene på denne oppgaven er små. Tidligere forskning viser dessuten at jenter er mer nøyaktige lesere enn gutter (Roe, 2013). Har noen av de mest nøyaktige elevene krysset av på «Riktig» for *Påstand C*, kan dette forklare at guttene på denne oppgaven ender opp med en bedre gjennomsnittsskår enn jentene. Analyseresultatene viser at oppgaven som helhet diskriminerer godt (0,425), så det er ingenting i tallmaterialet som tyder på at mange

flinke og nøyaktige elever har latt seg lokke til å tenke på en uventet måte, som beskrevet ovenfor.

### **4.3.2 Oppgave 2013-22 – om to ulike syn**

Oppgave 22 er en åpen oppgave der elevene kort skal skrive hva henholdsvis Ragna Nielsen og Betzy Kjelsberg mente om hvilke kvinner som skulle ha stemmerett. P-verdien for oppgaven er 66,1, altså en middels vanskelig oppgave, men kjønnsdifferansen er hele 14,5 prosentpoeng i jentenes favør, den største kjønnsdifferansen på en enkeltoppgave i leseprøven for 8. trinn 2013. Oppgaven er kategorisert som en *finne*-oppgave.

Som normalt for de norske nasjonale leseprøvene blir elevene ikke ledet på rett vei gjennom opplysninger om linjenummer eller liknende, så elevene må selv tenke logisk og finne ut at det er fagartikkelen om Betzy Kjelsberg som mest sannsynlig gir svar på hva Betzy Kjelsberg og Ragna Nielsen mente. Elevene må deretter nærlese det tredje avsnittet, som i prøveheftet er splittet opp med et sideskift. Her må elevene skjønne at to spørsmål som følger rett etter hverandre, representerer synene til Ragna Nielsen og Betzy Kjelsberg, som nevnes i setningene som kommer etterpå. For leseren kan det virke naturlig at det førstnevnte spørsmålet skal knyttes til den kvinnen som nevnes først like etterpå, og at det sistnevnte spørsmålet skal knyttes til den som nevnes sist, men ved å nærlese teksten vil elevene oppdage at det motsatte er tilfellet. Når det gjelder Betzys synspunkt, kan det være forvirrende å lese at hun «*sto for en helt annen linje*» og at informasjonen om denne linjen ikke følger umiddelbart etter, men er plassert enda litt senere i det tekstrike avsnittet. Tidligere forskning på leseprøver har vist at gutter skårer dårligere når de møter lange fagtekster med lite engasjerende temaer (Roe, 2013). Som tidligere beskrevet er Kjelsberg-artikkelen i prøveheftet bygd opp av lange avsnitt, og når oppgaven spør etter stemmerettsdiskusjoner i Drammen på 1800-tallet, kan være mulig å tenke at dette er et tema som ikke fullt ut engasjerer gutter i denne aldersgruppen.

### **4.3.3 Oppgave 2013-24 – om sorteringsprinsipp**

Oppgave 24 er en flervalgsoppgave der eleven skal velge det svaralternativet som viser hvordan innholdet i stemmerettstabellen er ordnet. Oppgaven er en *refleksjonsoppgave* fordi eleven må reflektere over tekstens innhold. P-verdien for oppgaven er 94,3, og oppgaven er



en av de aller enkleste i hele prøveheftet. Kjønnsdifferansen er liten, 1,7 prosentpoeng i jentenes favør.

For å løse oppgaven må eleven godta at opplysningene i tabellen ikke er plassert tilfeldig i de ulike cellene, men sortert enten etter årstallene i den venstre kolonnen eller landene i den høyre kolonnen. Siden radoverskriftene i den venstre kolonnen er markert med den samme dype fargen som kolonneoverskriftene, og fordi alminnelig sjangerkunnskap tilsier at venstrekolonnen ofte er sortert, er det naturlig å søke svaret nettopp her. Et blick på kolonnen vil for de fleste elever være nok for å avgjøre at de firesifrede tallverdiene er ordnet i stigende rekkefølge, og siden bare det ene svaralternativet refererer til en tallverdi, nemlig årstall, vil eleven kunne føle seg sikker på å ha funnet det riktige svaret. Som en kontrollstrategi er det mulig for eleven å se også på de andre alternativene. Den ene distraktoren innebærer at tabellen er ordnet etter alfabetisk rekkefølge, men de tre førstnevnte landene – New Zealand, Australia og Finland – er ikke listet opp alfabetisk, så det alternativet faller. De to siste distraktorene er det vanskeligere å vrake, iallfall hvis elevene har små allmennkunnskaper. Distraktoren «etter verdensdeler» kan framstå som et plausibelt svar for elever helt uten denne typen geografikunnskaper, men elevene skal ha arbeidet med læreplanen i samfunnsfag, og elevene skal etter 7. trinn ha arbeidet med land i Europa og andre verdensdeler. Distraktoren «etter antall kvinner i landet» kan for så vidt referere til begge tabellens kolonner. Elever med litt følelse for befolkningsstørrelsen i noen land, og det er det naturlig at elevene har mange timer samfunnsfag på barneskolen, vil lett kunne avvise dette svaralternativet. Analyserapporten viser da også at de tre distraktorene er omtrent like lite attraktive, og at elevene som har svart feil eller blankt på oppgaven, også har prestert lavt på prøven som helhet (Eriksen, 2013). Med tanke på samfunnsfaglig lesing har oppgaven likevel interesse fordi et par av distraktorene knytter seg til elevenes geografikunnskaper som ligger utenfor teksten.

#### **4.3.4 Oppgave 2013-25 – om tabellinnholdet**

Også oppgave 25 er en flervalgsoppgave om innholdet i stemmerettstabellen. Utfordringen for elevene er å avgjøre hvilken setning som stemmer overens med innholdet i tabellen, og elevene er dermed gjennom oppgaveformuleringen blitt ledet til én av de tre tekstdelene i prøveteksten. Oppgaven er kategorisert som en *tolke-oppgave*. P-verdien er 42,3, og

oppgaven er dermed en av de fem vanskeligste oppgavene i prøveheftet. Kjønnsdifferansen er på 2,9 prosentpoeng, i guttenes favør.

For å finne ut hvilket av de fire svaralternativene som inneholder en sann påstand om innholdet i tabellen, må elevene forholde seg til ett og ett svaralternativ av gangen, helt til det riktige er funnet. *Svaralternativ A* ble valgt av nær en tredjedel av elevene: «I 1959 var det flere land som hadde stemmerett for kvinner enn det var i 1971.» Elever med gode historiekunnskaper kunne ha avvist denne påstanden uten å gå inn i teksten. Elever som går til tabellen for å finne svar, må forstå at stadig nye oppføringer for det aktuelle tidsrommet innebærer at det blir flere land med stemmerett for kvinner. For å unngå feil må elevene også lese distraktoren nøye og ikke la seg forvirre av at de to årstallene i setningen er plassert langt fra hverandre. Både i *Svaralternativ B* og *Svaralternativ C* blir den kvinnelige stemmeretten knyttet til verdensdelen Europa, som ikke er nevnt med et ord i prøveteksten. For å kunne avvise de feilaktige påstandene som er formulert i de to svaralternativene, må elevene ha brukbare geografikunnskaper og lese nøyaktig. Elever som vet at New Zealand og Australia ikke er i Europa, kan avvise *Svaralternativ B*, for det var til å begynne med ikke bare europeiske land som gav kvinner stemmerett. Elever som vet at enten Sveits, Portugal eller Liechtenstein er et europeisk land, kan også avvise *Svaralternativ C*, fordi disse landene etter 1960 ennå ikke hadde gitt kvinnene stemmerett. Har elevene brukt eliminasjonsmetoden med hell, står bare *Svaralternativ D* igjen som et mulig riktig svar: «Noen år var det flere land som ga kvinner stemmerett, andre år var det ingen.» At tabellen for enkelte årstall inneholder navn på fem land som gav kvinner stemmerett, bekrefter den første delen av påstanden. Elevene må i tillegg være kritiske og oppdage at rekken med årstall ikke er kontinuerlig, og de må forstå og godta at manglende oppføringer av årstall i tabellen innebærer at ingen land i disse årene fikk kvinnelig stemmerett. Elevene må altså forholde seg ikke bare til den informasjonen som finnes i tabellen, men også trekke slutninger om den informasjonen som ikke finnes der (Roe, 2014).

#### **4.4 Prøveteksten om fjellklatring på Mount Everest**

Prøveteksten «*Over 3000 har nådd toppen av Everest*» (vedlegg 3) var i den nasjonale leseprøven for 8. trinn i 2014 plassert som den tredje av totalt sju prøvetekster i prøveheftet. Når det gjelder fagtilhørighet, forteller analyserapporten at matematikk og samfunnsfag er de

to aktuelle fagene (Roe, 2014). Teksten tilhører videre en *beskrivende* teksttype, og sjangermessig vil den i det kommende bli kalt en nyhetsgrafikk, slik den også er blitt presentert for de åttendeklassingene som gjennomførte leseprøven. Nyhetsgrafikker er forholdsvis lite omtalt i norsk faglitteratur, men sjangeren er interessant, ikke minst fordi nyhetsgrafikken ofte rommer tekstelementer som naturlig kan kobles til samfunnsfaglige tekster, for eksempel kart, tabeller og figurer. I svensk faglitteratur forekommer begrepet «informationsgrafik» om den samme typen tekst: Den er bygd opp av «text, bild och grafisk form som integrerats till en väl avgränsad och strukturerad yta. (...) Informationsgrafik ger läsaren snabbt och lättvindigt en helhetsuppfattning av ett budskap» (Pettersson, 2004, s. 145).

I prøveheftet for åttendeklassingene er en kort introduksjonstekst plassert rett før prøveteksten: «*Nyhetsgrafikken "Over 3000 har nådd toppen av Everest" sto på trykk i Aftenposten i mai 2013. Bruk teksten når du svarer på oppgavene som kommer etterpå.*» Selve nyhetsgrafikken om Mount Everest består av mange elementer: en overskrift, en ingress, flere frittstående småtekster i ulik skrift, et satellittfotografi med innskrevne geografiske navn og kartsymboler, to portrettfotografier, et fotografi av en klatrer i helfigur, en kompassnål, et kartutsnitt, en tabell og et stolpediagram. I tillegg er produsenten av nyhetsgrafikken skrevet inn nederst i teksten, sammen med fem tekstkilder og to fotokilder. Hvilke tekstelementer eller hvilke opplysninger som er hentet fra hvilke kilder, går ikke klart fram av kildelisten, og som lesere vet vi heller ikke hvor mye kildene er bearbeidet. Selv om de ulike tekstelementene kan ha blitt til på ulike tidspunkter og blitt skapt i forskjellige miljøer, framstår nyhetsgrafikken som én enhet, som en singulær tekst med tekstelementer som utfyller hverandre, ikke med tekstelementer som kontrasterer hverandre. Verbalteksten er ikke spesielt akademisk, men det forekommer faguttrykk som «geografiske koordinater». Gjennomgående er helsetningene korte. Leseretningen er diffus. Lite hjelp blir gitt til leseren med tanke på å vurdere hva som er viktig og mindre viktig i nyhetsgrafikken. Det er likevel slik at det blågrå satellittfotografiet er stort og sentralt plassert på øvre halvdel av nyhetsgrafikken, og at dette fotografiet dermed fungerer som blikkfang. Fotografiet av fjellklatreren, delvis oppå satellittfotografiet, er kanskje det elementet som i seg selv gir leseren minst informasjon, men fotografiet er i høy grad med å definere temaet i nyhetsgrafikken, nemlig fjellklatring og bestigning av Mount Everest. Alt i alt må nyhetsgrafikken kunne kalles en kompleks tekst, selv om den totale mengden av verbaltekst er begrenset.

Til prøveteksten om Mount Everest var det knyttet sju oppgaver: fire flervalgsoppgaver, én blandet flervalgsoppgave med sant/usant-påstander, og to åpne oppgaver. Den gjennomsnittlige p-verdien for de sju oppgavene var 61,9, og jentene og guttene presterte nøyaktig like godt. For prøven som helhet var p-verdien 62,2. Kjønnsdifferansen var på 4,4 prosentpoeng i jentenes favør.

#### **4.4.1 Oppgave 2014-13 – om nyhetsgrafikkens kontekst**

Oppgave 13 er en flervalgsoppgave der det spørres etter grunnen til at nyhetsgrafikken stod på trykk i mai 2013. For å svare må elevene reflektere over tekstens innhold og oppgaven er følgelig kategorisert som en *refleksjonsoppgave*. Oppgavens p-verdi er 79,2, så oppgaven er forholdsvis enkel. Kjønnsdifferansen er på 2,4 prosentpoeng, i jentenes favør.

Den tidligere nevnte introduksjonsteksten er med på å kontekstualisere nyhetsgrafikken, for elevene blir her gjort oppmerksomme på at nyhetsgrafikken stod på trykk i Aftenposten i mai 2013, altså i en riksavis der man kan tenke seg at ulike nyhetskriterier legger føringer for hvilke saker som kommer på trykk. Da elevene fikk den nasjonale leseprøven servert i september 2014, var nyhetsbildet endret, og elevene måtte forestille seg hva som kunne ha gjort nyhetsgrafikken aktuell 16 måneder tidligere. På et slikt spørsmål kan mange svar være tenkelige, men elevene måtte her forholde seg til fire forhåndsformulerte svaralternativer. *Svaralternativ A* oppgir grunnen til å være at rekordmange klatrere besøkte Everest denne måneden. Et stolpediagram nederst i nyhetsgrafikken antyder at besøkstallene stiger jevnt, men stolpene her gjelder hele år og viser uansett bare utviklingen fram til og med 2011. Faktisk inneholder nyhetsgrafikken ingen opplysninger om hvor mange som besøkte Everest i mai 2013, så svaralternativet kan ikke velges med støtte i teksten. For *Svaralternativ B* gjelder omtrent det samme resonnementet. Det kan ha vært riktig at rekordmange klatrere døde i mai 2013, men nyhetsgrafikken inneholder ingen opplysninger om en slik katastrofe-måned. Det riktige svaret er *Svaralternativ C*, der grunnen for å sette grafikken blir oppgitt til å være at det er 60 år siden de første klatrerne nådde toppen av Everest. Elevene kan her aktivisere bakgrunnskunnskaper om at aviser gjerne markerer jubileer og på den måten gir gamle saker ny aktualitet. De tre åpningsordene i ingressen, «60 ÅR SIDEN», er skrevet med versaler og får svaret til å virke plausibelt, men alene gir ikke disse tre ordene grunnlag for å trekke en sikker konklusjon. Ingressen forteller videre at Edmund Hillary og Tenzing Norgay nådde verdens høyeste fjelltopp i 1953, så elevene må på en eller annen måte få bekreftet at

Hillary og Norgay var de første klatrerne. Både tabellen og stolpediagrammet har «1953» eller «53» som et startår, og denne observasjonen bekrefter at *Svaralternativ C* er det riktige svaret. I *Svaralternativ D* grunnis publiseringstidspunktet med at det var i mai 2013 at en av de to første klatrerne døde. Nyhetsgrafikken inneholder imidlertid opplysninger om at de to pionerene Hillary og Norgay døde lang tid i forveien, så heller ikke dette alternativet kan være riktig.

#### 4.4.2 Oppgave 2014-15 – om tre påstander

Oppgave 15 er en blandet flervalgsoppgave med tre påstander om Mount Everest-området eller om fjellklatring. Oppgaven er kategorisert som en *finne-oppgave*. Elevene måtte svare riktig på alle de tre påstandene for å få poeng, og p-verdien på oppgaven ble 64,6. Kjønnsdifferansen er på 5,4 prosentpoeng i guttenes favør, og i prøvesettet fra 2014 var det denne oppgaven guttene mestret best sammenliknet med jentene.

Elevers evne til å lese kart regnes i læreplanverket som en samfunnsfaglig kompetanse, og elevene utfordres når de skal ta stilling til *Påstand A*: «*Mount Everest ligger på grensa mellom Nepal og Kina.*» Først må elevene finne ut at de røde strekene på satellittfotoet er ulike gåruter, eller i det minste finne ut at de gjenværende stiplede, svarte strekene utgjør grenselinjer siden de nederst på satellittfotoet er plassert midt mellom landsnavnene «KINA» og «NEPAL». Deretter kan elevene stusse på at grenselinjene ser ut til å stoppe opp før de har nådd toppen av fjellet, men det virker uansett rimelig å markere som «Riktig» påstanden om at Everest ligger på grensen. En annen framgangsmåte som kan lede fram til riktig svar, er å studere jordklodeillustrasjonen der «NORGE», «NEPAL» og «KINA» er skrevet inn. På denne illustrasjonen er en firkant mellom Kina og Nepal tegnet inn, og elevene kan slutte seg til at denne firkanten må illustrere satellittfotografiet med Mount Everest, og at denne fjelltoppen følgelig må ligge på grensen mellom de to landene. *Påstand B* retter oppmerksomheten mot en svært kort tekst der Randi Skaug er nevnt. For å få poeng må elevene avvise påstanden om at Skaug ledet den første norske ekspedisjonen til topps, for i den setningen som kommer før setningen om Skaug, står det helt eksplisitt at Arne Næss jr. ledet den første norske ekspedisjonen. *Påstand C* utfordrer nok en gang elevenes kartkunnskaper, med en påstand om at de fleste klatrerutene går på vest- og nordsiden av toppen. Elever som er vant til å se kart i aviser og bøker, kan her bli lurt ved at himmelretningen nordvest er lengst ned på satellittfotoet. Når så mange elever likevel klarer

oppgaven, så er det nok fordi stedsnavn som Nordsiden, Nordryggen, Vestryggen og Vestpassasjen er tegnet inn på satellittfotoet, og rundt disse stedsnavnene er det tegnet inn mange ruter. Et annet tekstelement som kan lede elevene på rett vei, er kompassnåla, der nord og vest peker nedover, mens øst og sør peker oppover. Samlet sett måler de tre påstandene ulike sider ved elevenes lesekompetanse, og særlig to av påstandene måler elevenes kartforståelse.

#### **4.4.3 Oppgave 2014-17 – om et stolpediagram**

Oppgave 17 er en åpen oppgave: «Hva er stolpediagrammet nederst i nyhetsgrafikken en oversikt over?» I veiledningsmateriellet er oppgaven kategorisert som en *tolke-oppgave*. Oppgavens p-verdi er 74,4, og kjønnsdifferansen er på 5,6 prosentpoeng i jentenes favør.

Fordi oppgaven ikke inneholder ferdigformulerte svaralternativer, får elevene ingen tolkningshjelp når de skal forsøke å skape mening ut av stolpediagrammet. På nedsiden av x-aksen er det for hver stolpe plassert et tosifret tall. Tallrekken begynner med «53, 54, 55», og tallverdien øker med én, forbi «99, 00, 01», helt fram til «09, 10, 11». Tallet 53 kan elevene gjenfinne i slutten av årstallet 1953 fire andre steder i nyhetsgrafikken, og dermed kan elevene lage seg en teori om at de tosifrede tallene er kortformer av årstall, og at de to første sifrene i hvert årstall er fjernet for å spare plass. På oversiden av x-aksen er det plassert røde stolper for de aller fleste årstallene. Over hver stolpe er det skrevet inn en tallverdi, og de høyeste stolpene har også de høyeste tallverdiene. Informasjonen som er uttrykt gjennom stolpehøyden, er også uttrykt gjennom tallverdiene over stolpene, så eleven kan slutte seg til at det er nøyaktig den samme informasjonen som er uttrykt gjennom to modaliteter.

Leseprøven er ingen regneprøve, men elever som legger sammen de ulike tallverdiene, vil ved å regne riktig få summen 5656, et tall som ikke gjenfinnes andre steder i nyhetsgrafikken. Nøyer elevene seg med kjapp hoderegning, kan det tallet som er skrevet med størst skrift i nyhetsgrafikken – i overskriften «Over 3000 har nådd toppen av Mount Everest» – være det tallet som med størst treffsikkerhet beskriver stolpediagrammets innhold. Elevene kan altså ved å kombinere regning og skriving trekke en holdbar slutning om hva stolpediagrammet viser, selv om den store differansen mellom 3000 og 5656 framstår som motstridende informasjon og kan få elevene til å tvile. En annen og enklere framgangsmåte, men kanskje ikke opplagt for alle elever, er å vurdere om noen av småtekstene som er plassert over stolpediagrammet, kan forklare diagraminnholdet. Den teksten som er plassert tettest på de

tidlige årstallene, «*ANTALL PERSONER SOM HAR NÅDD TOPPEN ÅR FOR ÅR FRA 1951 TIL 2011*», gir presis informasjon, og tidsspennet i den mulige overskriften samstemmer med de tosifrede tallverdiene på nedsiden av x-aksen. Når elever velger denne sist beskrevne framgangsmåten og finner fram til og henter ut informasjon, kan man hevde at oppgaven bærer mest preg av å være en *finne*-oppgave, men det kan også hevdes at elevene må tolke seg fram til hvilken av småtekstene som beskriver stolpediagrammet, og at det fortsatt er tolkingen som er den mest framtrædende leseforståelsesprosessen. Vurderingsveiledningen oppgir at det skal gis ett poeng til «*svar som viser til at stolpediagrammet er en oversikt over antall personer som hvert år har nådd toppen*». De tre godkjente eksempelsvarene viser likevel ulikt presisjonsnivå og muligens en mangelfull forståelse. Svaret «*Personer som har nådd toppen hvert år*» er i samsvar med stolpediagrammet. Svarene «*Hvor mange som har kommet helt til toppen*» og «*Personer som har kommet helt til toppen*» mangler tidsperspektivet, men blir altså belønnet med full poengpott (Utdanningsdirektoratet, 2014).

#### **4.4.4 Oppgave 2014-19 – om Edmund Hillarys rute**

Oppgave 19 er en flervalgsoppgave: «*Hvilken av de følgende ekspedisjonene valgte deler av den samme ruten som Edmund Hillary?*» Som svaralternativer er «*den australske*», «*den sovjetiske*», «*den jugoslaviske*» og «*den kinesiske*» oppgitt. I veiledningsmateriellet er oppgaven kategorisert som en *finne*-oppgave. Oppgavens p-verdi er 37,4, så oppgaven er vanskelig for mange elever og er en av de fem vanskeligste i 2014-leseprøven.

Kjønnsdifferansen er på 5,1 prosentpoeng i guttenes favør.

Elevene må gjennomføre flere leseoperasjoner for å komme fram til riktig svaralternativ. Først må elevene trekke en slutning om at Edmund Hillarys ekspedisjon i 1953 var den samme ekspedisjonen som er omtalt som «*britisk*» i tabellen nederst til venstre i nyhetsgrafikken, den tabellen som viser «*Ekspedisjoner og ruter til topps*». Elevene må deretter trekke en slutning om at det inverterte ett-tallet som er plassert i et rektangel til venstre for «*1953*» og «*britisk*», viser til det inverterte ett-tallet som er plassert i en sirkel på en av rutene som er tegnet inn på satellittbildet. Deretter må elevene studere de rødstiplede strekene på satellittbildet og finne ut at fire av disse rutene var delvis overlappende med Hillarys rute, nemlig den USA-amerikanske i 1963, den britiske i 1975, den polske i 1980 og den sovjetiske i 1982. Av disse fire rutene er det bare én rute som er angitt blant de mulige svaralternativene, nemlig den sovjetiske ruten. I likhet med oppgave 15 utfordrer oppgave 21

elevene til å lese i flere modaliteter, denne gangen både verbaltekst i en ingress, tabelltekst og et kartliknende satellittfotografi. Både kart og tabeller er teksttyper som nevnes i læreplanen for samfunnsfag, så oppgaven har en klar samfunnsfaglig tilknytning.

## 4.5 Prøveteksten «Drager»

Prøveteksten «*Drager*» (vedlegg 4) var i den nasjonale leseprøven for 8. trinn i 2015 plassert som den fjerde av totalt sju prøvetekster i prøveheftet. I vurderingsveiledningen for lærerne er samfunnsfag oppført under fagtilhørighet, og sjangermessig er teksten kategorisert som en artikkel. Veiledningen forteller videre at teksten er «drøftende i formen og inneholder mye konkurrerende informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9). I det følgende beskriver jeg prøvetekstens kompleksitet nærmere.

I prøveheftets introduksjon til prøveteksten «*Drager*» står det skrevet at teksten er hentet fra nettstedet forskning.no. Dette nettstedet er ikke nærmere presentert for elevene, så elevene får ikke under prøven vite at nettstedets formål er å «bringe nyheter om forskning, være engasjerende og nysgjerrighetsvekkende, fungere som en ressursbank for leserne, og bidra med ny innsikt og forståelse» (Kristiansen, 2016). Slik eksplisitt informasjon om prøvetekstens opprinnelige kontekst kunne ha gjort det enklere for leserne å forstå tekstens hensikt helt fra starten av. Når man sammenligner originalteksten (Nordahl, 2010) med prøveteksten, ser man at originalteksten er blitt både forkortet og redigert. Tekstens lengde er blitt redusert fra 1320 ord til 550, to illustrasjoner med bildetekst er fjernet, og også artikkelforfatterens navn (Marianne Nordahl), publiseringsdatoen (3.1.2010) og bildekilden (Wikimedia Commons) er utelatt. Artikkelenes overskrift er endret fra «*Dragemysteriet*» til «*Drager*». Samtidig er noen tegnsettingsfeil fra originalteksten rettet opp, og enkelte lavfrekvente ord er blitt byttet ut med mer frekvente ord, for eksempel er «henvist» erstattet med «flyttet», «urkilde» med «kilde» og «gedigen» med «stor». Layoutmessig er blanklinjeavsnittene i originalteksten erstattet med innrykksavsnitt i prøveteksten, mens linjelengden på cirka 70 tegn i originalteksten er økt til cirka 85 tegn i siste del av prøveteksten (Nordahl, 2010). De layoutmessige endringene gjør at artikkelen framstår som mer kompakt i prøveheftet enn den gjorde på nettstedet forskning.no.

Prøvetekstens struktur kan minne om nyhetsartikkelens, med innslaget av hyppige mellomtitler, mange replikker og en stor illustrasjon. At den interessevekkende overskriften



«Dragemysteriet» er fjernet til fordel for den mer leksikonpregede overskriften «Drager», at journalistnavnet er fjernet, og at teksten er satt i én bred spalte, gjør likevel sitt til at sjanger-signalene er mindre tydelige – og kan medføre at elevene må streve mer for å oppfatte tekstens struktur. De fire mellomtitlene fungerer imidlertid som informative overskrifter til den etterfølgende teksten, og elever som bruker BISON-blikk, kan bruke de fire mellom-titlene sammen med hovedtittelen for å få en viss oversikt over tekstens innhold. De fire hovedavsnittene er delt opp i totalt tolv underavsnitt, og seks av disse underavsnittene innledes med replikker fra enten Torfinn Ørmen eller Sheila Coulson. Fordi navnene deres er nevnt i slutten av replikken, og ikke før replikken eller tidlig i replikken, må leseren bruke ekstra tankekraft for å få orden på hvilken del av teksten som tilhører den ikke navngitte journalisten, hvilken del som stammer fra Torfinn Ørmen, og hvilken del som stammer fra Sheila Coulson. Forholdet mellom illustrasjonen og artikkelen er også noe uklart, for det blir ikke skrevet noe om det japanske maleriet av en slangeliknende drage i brødteksten. Motivet passer best med innholdet i det tredje hovedavsnittet, men er plassert sammen med ingressen og det første hovedavsnittet. Også rent språklig er teksten kompleks. Språkbruken kan kalles populærvitenskapelig, for teksten rommer på den ene siden folkelige uttrykk som «*beist*», «*dinosaurskalle*», «*eldgammel*» og det språklige bildet «*ideen om dragevesen var med i bagasjen til menneskene*», og på den andre siden akademiske uttrykk som «*kilde*», «*samfunn*» og «*rekonstruere*». Det akademiske preget forsterkes ved den hyppige bruken av språklige dempere. Intervjuobjektene «*tror*» og «*mener*» klart oftere enn de «*forteller*» og «*sier*», og artikkelforfatteren selv tar forbehold ved å bruke formuleringer som «*kan ha*», «*kan være*» og «*det har blitt hevdet*». En form for leserhenvendelser ligger i de seks spørsmålene som er formulert i første halvdel av artikkelen: tre av dem i ingressen, to av dem i mellomtitler. Dette er spørsmål som man kan tenke seg at leseren kunne ha stilt, spørsmål som artikkelforfatteren stiller for leserne sine. Prøveteksten kan også framstå som kompleks fordi mange av leserne på 8. trinn mest sannsynlig mangler førkunnskaper om dragemyter og dermed ikke kan bruke slike kunnskaper for å forstå teksten bedre. At artikkelforfatteren nevner at det finnes drager i filmer, dataspill og bøker, kan bidra til at elever klarer å hente opp igjen tidligere tanker, men denne mulige koblingen til gammel kunnskap kommer langt ut i det tredje hovedavsnitt, mot slutten av artikkelen. Selv om dragetemaet i seg selv kan fenge både gutter og jenter, finnes det altså en del trekk knyttet til hensikt, struktur, språk og kunnskap som får artikkelen til å framstå som relativt kompleks og tungt tilgjengelig.

Til prøveteksten «Drager» var det knyttet seks oppgaver, alle flervalgsoppgaver. Den gjennomsnittlige p-verdien for de seks oppgavene var 52,7, og oppgavesettet til denne teksten var dermed det vanskeligste i 2015-utgaven av de nasjonale leseprøvene. Kjønnsdifferansen var på 3,5 prosentpoeng i jentenes favør, men differansen var større for prøveheftet som helhet. Oppgavesettet rommet både den oppgaven med størst kjønnsdifferanse i jentenes favør (oppgave 28) og den eneste oppgaven som guttene mestret bedre enn jentene (oppgave 29). I det følgende vil jeg studere nærmere fire oppgaver som er særlige relevante med tanke på kontekstualisering, kildekritikk og aktivisering av bakgrunnskunnskaper.

#### **4.5.1 Oppgave 2015-26 – om prøvetekstens overskrift**

Oppgave 26 er en flervalgsoppgave: «*Hvilken annen overskrift passer til denne artikkelen?*» I veiledningsmateriellet er oppgaven kategorisert som en *refleksjonsoppgave*. Oppgavens p-verdi er 58,9, altså en gjennomsnittlig vanskelig oppgave. Kjønnsdifferansen er på 1,2 prosentpoeng i jentenes favør.

*Svaralternativ C*, «*Dragemysteriet*», er ikke bare det riktige svaret, men inneholder også den originale tittelen, som altså er forandret til «*Drager*» i prøveteksten. Overskriften «*Dragemysteriet*» fanger opp artikkelens tema og oppbygning, for forfatteren prøver gjennom hele teksten å finne ut av hvor de mentale forestillingene om drager egentlig stammer fra. Overskriften har dessuten et visst skjønnlitterært og interessevekkende preg som stemmer godt med skrivemåten i brødteksten, i stil med formuleringer som «*det gamle, skjellete fabeldyret*», og i stil med de tre spørresetningene som har fått plass allerede før brødteksten begynner. Av de gjenstående svaralternativene var det *Svaralternativ D* som pekte seg ut som mest attraktivt. Denne distraktoren ble valgt av 19 prosent av elevene. Populasjonsdataene viser at disse elevene var nesten like dyktige som de som fikk poeng. Den gjennomsnittlige dyktigheten for elevene med *Svaralternativ C*, kan måles via deres gjennomsnittlige poengsum på prøven (30 poeng) og sammenlignes med elevene som valgte *Svaralternativ C* (27 poeng). Hva er det så som gjør *Svaralternativ D*, «*Drager i populærkulturen*», attraktivt? I artikkelens tredje hovedavsnitt knyttes bilder av drager eksplisitt til populærkultur, og forslaget til overskrift kunne dermed ha passet i alle fall som en mellomtittel til dette ene avsnittet. Men populærkultur kan knyttes også til andre deler av teksten. I ingressen nevnes fabeldyr, og i det andre hovedavsnittet myter, og elever kan tenke at begge disse begrepene har med enten dagens eller tidligere tiders populærkultur å gjøre.

Prøvetekstens eneste illustrasjon er et japansk kunstverk der dragen har et katteaktig hode, fugleføtter og en slangeliknende kropp, og kanskje kan elever forbinde maleriet med populærkultur, denne gangen til japansk populærkultur på 1800-tallet. Oppsummert finnes det altså fire tekstelementer ulike steder i prøveteksten som kan knyttes til populærkultur. Med tanke på at mange av overskriftene i dagens nettaviser framstår som bare delvis dekkende for innholdet, framstår *Svaralternativ D* ikke som helt galt, selv om *Svaralternativ C* framstår som mer treffende. En kritisk innvending mot oppgaven kan altså gå ut på at elever med mye bakgrunnskunnskap om populærkultur gjennom tidene kan bli forledet til å velge et svaralternativ som ikke gir poeng. *Svaralternativ B*, «*Dragen – en utdødd rase*», impliserer at drager faktisk har eksistert, men et av artikkelens hovedpoenger går ut på at det er fossiler fra andre utdødde dyr som er blitt tolket som levninger etter drager. Heller ikke *Svaralternativ A*, «*Drager i Kina*», kan være noen passende tittel. Rett nok står det skrevet at «*de røde og snerrende kinesiske dragene skal ifølge mytologien ha skapt seg om til Kinas største elever*», men skulle tittelen ha vært dekkende, passer det mindre bra at prøveteksten er omtrent like detaljert om figurfunn i Botswana, norske utskjæringer med dragemotiv og et dragemaleri fra Japan. Hvis eleven skal være sikker på å velge riktig svaralternativ, må eleven sammenholde undertemaene i de ulike hovedavsnittene og velge det som passer for teksten som helhet. En slik leseoperasjon kaller på lesestrategier som er faguavhengige, så selv om oppgaven springer ut fra en samfunnsfaglig tekst, er ikke det rimelig å påstå at oppgaven i seg selv krever en samfunnsfaglig lese måte.

#### **4.5.2 Oppgave 2015-27 – om et fjellhulefunn**

Oppgave 27 er en flervalgsoppgave: «*Hva slags funn er gjort i en fjellhule i Botswana?*» I veiledningsmateriellet er oppgaven kategorisert som en *finne-oppgave*. Oppgavens p-verdi er 59,0, altså en gjennomsnittlig vanskelig oppgave, og populasjonsdataene viser at oppgaven diskriminerer godt mellom elevene. Kjønnsdifferansen er på 4,3 prosentpoeng i guttenes favør.

For å svare på oppgaven må elevene finne fram til de stedene i teksten som omhandler fjellhulen i Botswana, og det finner elevene i tredje og fjerde hovedavsnitt. Nøkkelsetningene er disse: «*I en hule i Nord-Botswana har arkeologer funnet en stor steinfigur som ligner en slange. Den kan være hugget ut av mennesker før denne store utvandringen.*» To av distraktorene er nær identiske, *Svaralternativ C*, «*fossiler av dragelignende skapninger*» og *Svaralternativ D*, «*beinrester fra et dragelignende dyr*», for fossiler kan være skapt av

beinrester, og det er heller ikke stor forskjell på «dragelignende skapninger» og «dragelignende dyr». Riktig svar er *Svaralternativ B*, «en skulptur som minner om en slange», mens *Svaralternativ A*, «helleristninger av en slange», er angitt som galt svar i vurderingsveiledningen. Ordet «helleristning» i *Svaralternativ A* finnes i det første hovedavsnittet og er brukt i en annen sammenheng, men det utelukker i seg selv ikke at ordet også kan passe om fjellhulen i Botswana. Det springende punktet er om elevene tolker ordet «steinfigur» i prøveteksten som «figur av stein» eller «figur på stein», analogt med at en papirtegnning enten er en tegning *av* papir eller en tegning *på* papir. I den påfølgende setningen i prøveteksten er verbet «hugge» brukt om den aktiviteten som skapte steinfiguren, og elever med kunnskap om helleristninger kan tenke at verbet er treffende. Den påfølgende verbpartikkelen «*ut*» gjør det derimot mer naturlig å tenke på en skulptur, for en skulptur er noe som blir «*hugget ut*», mens en helleristning er noe som blir «*hugget inn*». Betydningsnyansen er ikke større enn at skillet mellom rett og galt svar framstår som noe spissfindig. I noen grad bygger denne oppgaven på en begrepsforståelse som elevene kan ha tilegnet seg i samfunnsfaget, og kunnskap om at steinfigurer normalt omtales som en type skulpturer, vil også være til hjelp. Mange vil nok påstå at de nevnte ordene er en del av allmennspråket og ikke en del av et samfunnsfaglig begrepsapparat, og i så fall er det ikke rimelig å hevde at oppgaven i seg selv inviterer til en samfunnsfaglig lese måte.

### 4.5.3 Oppgave 2015-28 – om valg av intervjuobjekt

Oppgave 28 er en flervalgsoppgave: «*Hvorfor er Sheila Coulson intervjuet i artikkelen?*» I veiledningsmateriellet er oppgaven kategorisert som en *refleksjonsoppgave*. Oppgavens p-verdi er 64,5, altså en oppgave med ganske gjennomsnittlig vanskegrad. Kjønnsdifferansen er på 12,6 prosentpoeng i jentenes favør, og større kjønnsdifferanse fantes ikke for noen av de andre oppgavene i 2015-utgaven av den nasjonale leseprøven.

Selve oppgavelyden er formet som et kildekritisk spørsmål, og som en åpen oppgave kunne elevene ha skrevet mange vidt forskjellige, men likevel gode svar. Prøvekonstruktørene har altså oppgitt fire mulige svar. *Svaralternativ A* går ut på at Sheila Coulson har skrevet en bok om dragemyter og at hun derfor er en særlig troverdig kilde, men teksten forteller at boka er skrevet av Torfinn Ørmen, så svaret er galt. *Svaralternativ C* går ut på at Coulson tror dragene har skapt Kinas elver, men det er ingenting i teksten som tyder på at hun har så merkelige oppfatninger – og svaralternativet er da heller ikke valgt av mer enn seks prosent

av elevene. De to siste svaralternativene innebærer at Coulson enten kritiserer forskningen til Ørmen, eller har gjort funn som støtter opp om den. Begge svarene er plausible forklaringer på at en journalist kan ta kontakt med flere kilder enn hovedkilden. Nærlesing må til for å avgjøre hva som er riktig svar. Coulsons replikk kan vanskelig oppfattes som kritikk, men opplysningen etter replikken forteller at hun har gjort «*utgravinger i hulen*», og ved å lete seg bakover i teksten kan elevene finne ut at den hulen det refereres til, er den hulen som knyttes til Ørmen to underavsnitt tidligere. Det er altså *Svaralternativ D*, «*Hun har gjort funn som Torfinn Ørmen viser til*», som er det riktige svaret. Selv om spørsmålsstammen inneholder et spørsmål som innbyr til refleksjon, om hvorfor Coulson er intervjuet i artikkelen, kan det diskuteres om de fire svaralternativene forandrer spørsmålet til et *tolke-spørsmål*, for eleven må tolke en tekstreferanse og sammenholde opplysninger i ulike steder i teksten for å komme fram til riktig svar. Svaralternativer som i større grad knyttet seg til artikkelforfatterens motiver, kunne på en annen måte løftet fram kildekritiske og journalistiske avveininger, men da kunne prøvekonstruktørene samtidig risikert å bevege seg bort fra å måle leseforståelse. Verken prøvekonstruktørene eller elevene kan jo helt sikkert vite hva artikkelforfatteren tenkte om kildebruken på skrivetidspunktet, bortsett fra at hun valgte å bruke to kilder og flere av deres utsagn.

#### **4.5.4 Oppgave 2015-31 – om zoologens innvending**

Oppgave 31 er en flervalgsoppgave om hvorfor zoologen Torfinn Ørmen er uenig i påstandene om at funn av dinosaurskjelett kan forklare hvordan myter om drager oppstod. I veiledningsmateriellet er oppgaven kategorisert som en *tolke-oppgave*. Oppgavens p-verdi er 31,0, og oppgaven er dermed den aller vanskeligste flervalgsoppgaven i 2014-leseprøven. Kjønnsdifferansen er på 0,9 prosentpoeng i jentenes favør.

I oppgaven rettes søkelyset mot ulike oppfatninger om når og hvordan dragemytene oppstod. Det oppgis at noen «*mener at funn av dinosaur-skjelett kan forklare hvordan myter om drager oppstod*», og det spørres om hvorfor Torfinn Ørmen er uenig i dette. Når den sentrale substantivfrasen «*funn av dinosaur-skjelett*» inneholder tre atskilte substantiver, «*funn*», «*dinosaur*» og «*skjelett*», kan det være lett for elevene å vektlegge galt substantiv når de tolker spørsmålet. Hadde substantivfrasen blitt omgjort til det sammensatte ordet «*dinosaurskjelettfunn*», kan man tenke seg at elevene hadde fulgt tradisjonen i norsk språk og identifisert sisteleddet «*funn*» som det sentrale ordet – og på den måten fått bedre

forutsetninger for å svare riktig. Egentlig framstår alle distraktorene som lite plausible, for to av distraktorene knytter seg strengt tatt til dinosaurer og ikke til dinosaurfunn, mens den tredje distraktoren impliserer at det faktisk finnes dragehoder, iallfall hvis man tolker distraktorteksten helt bokstavelig. For å få bekreftet at det gjenværende svaralternativet representerer det riktige svaret må elevene finne fram i den komplekse teksten med mye konkurrerende informasjon og i det siste hovedavsnittet tolke forholdsvis abstrakt informasjon om Ørmens syn på mytedannelser. Meningsinnholdet i den aller siste replikken, sagt fram av Ørmen, samstemmer bra med meningsinnholdet i det riktige svaralternativet, selv om ordvalgene er ulike. Selv om oppgaven berører et kilde spørsmål, og selv om kildekritikk representerer det man kan kalle en samfunnsfaglig lese måte, er det i større grad tradisjonelle lesestrategier, gode språkkunnskaper og nøyaktig lesing som må til for å løse denne flervalgsoppgaven.

## **4.6 Kobling til rammeverk og definisjon**

Analyserapportene og vurderingsveiledningene som er utarbeidet i forbindelse med de nasjonale leseprøvene i lesing for 8. trinn, angir fagtilhørighet bare på tekstnivå, ikke på oppgavenivå, selv om Rammeverket for de nasjonale prøvene sier at prøvene skal «være i tråd med læreplaner i fag» (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å besvare forsknings spørsmålet mitt om hvordan samfunnsfaglig lesing kommer til syne i fag, vil det derfor være interessant å vurdere hvordan de aktuelle kompetansemålene for 4. og 7. trinn, altså de kompetansemålene som elevene har arbeidet med når de entrer ungdomsskolen, viser igjen i de tolv leseprøveoppgavene jeg nettopp har utforsket. I denne studien er det også interessant å vurdere i hvilken grad de kommer til syne, de fire lese måtene i min definisjon av samfunnsfaglig lesing.

Vurderingen min blir naturligvis skjønnsmessig, og det er viktig igjen å understreke at man fra et nærstudium av tolv leseprøveoppgaver kan trekke slutninger om leseprøveoppgaver som ikke er undersøkt. Tabell 5 (s. 61) viser at det særlig er to kompetansemål fra læreplanen i samfunnsfag som kommer i spill gjennom leseprøveoppgavene. Et av kompetansemålene

	Oppg. 2013-21 (stemmerett)	Oppg. 2013-22 (to ulike syn)	Oppg. 2013-24 (sortering)	Oppg. 2013-25 (tabellinnhold)	Oppg. 2014-13 (kontekst)	Oppg. 2014-15 (tre påstander)	Oppg. 2014-17 (stolpediagram)	Oppg. 2014-19 (Hillarys rute)	Oppg. 2015-21 (overskriften)	Oppg. 2015-21 (fjellhulefunn)	Oppg. 2015-21 (intervjuobjekt)	Oppg. 2015-21 (innvending)
Samfunnsfaglig kompetansemål fra 4. trinn: «- finne og presentere informasjon om samfunnsfaglige tema frå tilerettelagde kjelder, også digitale, og vurdere om informasjonen er nyttig og påliteleg»	(x)	(x)			(x)					(x)		(x)
Samfunnsfaglig kompetansemål fra 4. trinn: «setje namn på og plassere landa i Norden, verdshava og verdsdelane og finne geografiske nemningar på kart»							(x)					
Samfunnsfaglig kompetansemål fra 7. trinn: «lese tekstar om menneske som lever under ulike vilkår, og drøfte kvifor dei tenkjer, handlar og opplever hendingar ulikt»		X										
Samfunnsfaglig kompetansemål fra 7. trinn: «gjennomføre og presentere undersøkingar som krev teljing og rekning, ved å bruke informasjon frå tabellar og diagram»	X		X	X		X	X	X				
Samfunnsfaglig kompetansemål fra 7. trinn: «finne og trekkje ut samfunnsfagleg informasjon ved å søke i digitale kjelder, vurdere funna og bruke reglar for nettvett og nettetikk»												
Samfunnsfaglig kompetansemål fra 7. trinn: «bruke atlas, hente ut informasjon frå papirbaserte temakart og digitale karttenester og plassere nabokommunane, fylka i Noreg, dei tradisjonelle samiske områda og dei største landa i verda på kart»						X		X				
Lesemåten å lese kildekritisk											(x)	
Lesemåten å kontekstualisere					X							
Lesemåten å sammenholde opplysninger				(x)		(x)		(x)				
Lesemåten å nærlese med fokus på ordvalg og språkbruk									(x)			

Tabell 5. Oversikt over hvordan tolv leseoppgaver fra de nasjonale leseprøvene kommer til syne gjennom samfunnsfagets kompetansemål og gjennom fire samfunnsfaglige lesemåter. Stort kryss uten parentes indikerer sterk kobling til kompetansemålet, mens lite kryss i parentes indikerer en svak kobling til kompetansemålet.

for 4. trinn går ut på at elevene skal finne informasjon fra tilrettelagte tekster, og når både teksten om Betzy Kjelsberg og teksten om drager er tilrettelagte, er det unektelig et samsvar mellom oppgave og kompetansemål. Det kan likevel innvendes at kompetansemålets andre ledd, om å vurdere informasjonens nytteverdi og pålitelighet, ikke blir aktualisert gjennom oppgavene. Det andre samfunnsfaglige kompetansemålet fra barneskolen som kommer mye i spill gjennom leseoppgavene, er kompetansemålet som sier at det er et mål at elevene skal kunne bruke tabeller og diagram. Her er det ikke først og fremst lesemåten, men heller typen tekst som er i fokus. Fordi prøveteksten om Kjelsberg inneholder en tabell, og nyhetsgrafikken fra Mount Everest også en figur, blir kompetansemålet aktualisert gjennom flere leseoppgaver.

Også kompetansemålet om å bruke atlas blir aktualisert gjennom to av leseoppgavene til Everest-teksten, der elevene skal hente ut informasjon fra det kartliknende satellittfotografiet. Ellers synes det unaturlig å koble de samfunnsfaglige kompetansemålene til oppgavene i leseprøven. Her er det på sin plass å understreke at andre fagplaner kan ha kompetansemål som naturlig kan kobles sammen med leseoppgavene, selv om teksten som er utgangspunkt for oppgavene, er kategorisert som en samfunnsfaglig tekst.

Kan så de tolv utvalgte leseprøveoppgavene naturlig kobles til de samfunnsfaglige lesemåtene som inngår i min egen definisjon av samfunnsfaglig lesing – altså å lese kildekritisk, å kontekstualisere, å sammenholde informasjon, og å nærlese tekst med fokus på ordvalg og språkbruk? Svaret mitt er i hovedsak negativt. Selv om elevene møter tekster der forfatterens kilder er synlige, innbyr ikke oppgavene til å være kritisk til forfatterens kildebruk. Én av oppgavene handler om å finne ut av tekstens opprinnelige kontekst, en 60-årsmarkering, og slik kommer lesemåten kontekstualisering noe i spill, men generelt ligger det i sakens natur at tekstene i den nasjonale leseprøven er revet ut av sin opprinnelige kontekst, og at det dermed blir vanskelig å lage oppgaver som kan knyttes til kontekstualisering. Når det gjelder lesemåten som går ut på å sammenholde informasjon, innebærer særlig Everest-oppgavene at eleven må bruke opplysninger fra ulike deler av teksten, men opplysningene er ikke motstridende, så elevene blir ikke utfordret på den måten at de må ta stilling til opplysningenes troverdighet og relevans. Lesemåten å nærlese tekst med fokus på ordvalg og språkbruk er heller ikke framtrødende, men som tidligere poengtert kunne det gi resultater å ha en språklig tilnærming til spørsmålet om en passende tittel for drageteksten.



Alt i alt synes det krevende å koble leseprøveoppgavene til de samfunnsfaglige kompetansemålene og til de samfunnsfaglige lesemåtene, selv om tekstene dreier seg om samfunnsfaglige temaer.

## 5 Oppsummerende diskusjon

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er at det er mulig å skille mellom ulike faser i leseopplæringen. Shanahans trenivåmodell viser hvordan begynneropplæringen ligger til grunn for elevenes lesekompetanse, og at elevene på mellomtrinnet gradvis entrer en fase i leseopplæringen, en fase som på norsk ofte er benevnt den andre leseopplæringen. I denne fasen er det i skolen et klart at elevene skal tilegne seg et bredt spekter av lesestrategier som de kan bruke uavhengig av fag. Spørsmålet Shanahan og andre leseforskere har reist, er om lærere på det som tilsvarer norsk ungdomstrinn gradvis bør skifte fokus fra en faguavhengig leseopplæring til en fagspesifikk leseopplæring. Et skritt på denne veien har i Norge vært å innføre lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag, og at læreplanene gjennom revisjoner på en annen måte har integrert lesekompetanse i fagene. Atle Skaftun er blant dem som har påpekt at det kan være lett å tenke at grunnleggende ferdigheter i lesing dreier seg om begynneropplæringen og mestring av skriftspråkkoden, men understreker at arbeidet med grunnleggende ferdigheter i lesing går dypere og «utvikles kontinuerlig i samspill med fagenes tenke- og arbeidsmåter» og som «deltakelse i faglige praksiser» (Skaftun, 2014, s. 16) Frøydis Hertzberg på sin side har vist at mange lærere har oppfattet begrepet «grunnleggende ferdigheter» som et synonym til «elementære ferdigheter», altså ferdigheter som faller på plass tidlig i grunnskoleløpet – og dermed ikke så aktuelle å arbeide med på høyere trinn (Hertzberg, 2009).

I problemstillingen min inngår begrepet samfunnsfaglig lesing som et helt sentralt begrep: *Hva kjennetegner samfunnsfaglig lesing slik den kommer til uttrykk i de nasjonale leseprøvene for 8. trinn i perioden 2007–2016?* Jeg har valgt å bruke to innfallsvinkler til begrepet og skille mellom lesing av samfunnsfaglige tekster på den siden, og bruk av samfunnsfaglige lesemåter på den andre siden. Tilsvarende tenkning kan man se i de samfunnsfaglige kompetansemålene for barneskolen, der det i noen mål blir angitt *hva* elevene skal lese, i andre mål *hvordan* de skal lese. I samfunnsfag er læreplanen det helt sentrale styringsdokument faglærere forholder seg til. Den statlige godkjenningsordningen av lærebøker er borte, så faglærere kan heller ikke føle seg helt sikre på at lærebøkene operasjonaliserer faget på en valid måte. Andre fag har en skriftlig eksamensordning med sentralt utarbeidet eksamen, så faglærerne i disse fagene kan gjennom disse eksamenene få signaler om hva slags tekster og hvilke lesemåter. I lys av dette er de nasjonale leseprøvene

for 8. og 9. trinn interessante dokumenter å undersøke, for tekstene her leses av alle elevene i hvert årskull, og mange lærere forholder seg til både prøvene og veiledningsmaterialet. Blir rådene i veiledningsmaterialet fulgt, er det dessuten aktuelt at samfunnsfagslærere bruker tid på å gjennomgå prøvetekstene og oppgavene med elevene i etterkant av prøvene, og at tidligere gitte prøvetekster og oppgaver blir brukt som forberedelser til senere prøver.

I veiledningsmaterialet til de nasjonale leseprøvene for 8. trinn kan alle ungdomsskolelærere finne opplysninger om de ulike prøvetekstenes fagtilhørighet. En tekst kan høre til flere fag, og i tiårsperioden 2007–2016 ganske nøyaktig halvparten av tekstene kategorisert som samfunnsfaglige. De samfunnsfaglige tekstene fordeler seg på mange ulike sjangrer og teksttyper. De tre tekstene som ble analysert i forrige kapittel, representerte tre av fagets hovedområder i grunnskolen (geografi, samfunnskunnskap og historie), men også tekstformater som artikkeltekst, stolpediagram, tabell, kart og illustrasjoner. Prøveteksten om fjellklatring på Mount Everest var en nyhetsgrafikk bygd opp av flere ulike tekstelementer, og den kan derfor karakteriseres som en sammensatt tekst, ikke utypisk for de tekstene som ofte finnes i elevenes lærebøker.

De to analyserte prøvetekstene med artikkelpreg var ulike i skrivemåten og viser dermed fram bredden i faget. Artikkelen om drager bar preg av å være en sekundærkilde, for forskningsjournalisten viste tydelig fram kildene sine i teksten og åpnet for at det kunne finnes flere svar på hvordan mytene om drager har oppstått. Journalisten tok på sett og vis på seg leserens briller i forsøket på å finne svar på spørsmålet sitt. Hun forholdt seg til multiple og til dels motstridende kilder. Motsatt hadde artikkelen om Betzy Kjelsberg et preg av å være en tertiærkilde, altså et lærebokpreg der forfatteren forteller om hvordan en hendelse var uten å vise fram ulike kilder eller reise tvil om det som blir formidlet. Prøveteksten omfattet to kilder som opprinnelig ikke var blitt publisert sammen med Kjelsberg-artikkelen, men kildeopplysninger var fjernet, slik at det i enda mindre grad var mulig for elevene å forholde seg kritisk til teksten. Selv om de tre tekstene stammet fra ulike kilder, var de verken i grafisk form eller på andre måter framstilt som multiple kilder. Videre var det slik at artikkelen om Kjelsberg, faktaboksen om stemmerett og tabellen om kvinnelig stemmerett utfylte hverandre, og dermed var det i denne prøveteksten ikke anledning til å lage oppgaver som gikk ut på at elevene skulle forholde seg til multiple kilder som gir motstridende informasjon.

Mangelen på multiple tekstenheter i moderne leseprøver for elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, er blitt påpekt fra et bredt spekter av leseforskere. I et moderne mediesamfunn der hvem som helst kan publisere tekster, er det sentralt at også unge lesere læres opp til en kritisk grunnholdning. For å kunne være kritiske, er leserne avhengige av kunnskap om den aktuelle teksten – hvem som skrev den, når den ble skrevet, og til hvilket formål. Den kildekritiske lesemåten, som i denne studien er nevnt som en samfunnsfaglig lesemåte, forutsetter imidlertid at det opplyses tydelig om kildenes kontekst, eller at elevene må forholde seg til flere kilder samtidig (Goldman, Lawless, & Manning, 2013).

Også innenfor den norske leseprøvens rammer kan man tenke seg at det er rom for å servere elevene flere primærkilder som til sammen kan utgjøre multiple tekstenheter, eller tekstenheter med én primærkilde og én sekundærkilde, slik at elevene kan bli utfordret til å vise lesekompetanse på flere måter. Slike tekstenheter vil på en annen måte enn de tre jeg har undersøkt, kunne romme muligheter for samfunnsfaglige lesemåter som kildekritisk lesing, kontekstualisering og det å sammenholde opplysninger fra ulike tekster. Med i betraktningen, hvis man ønsker mer typisk samfunnsfaglig lesing i leseprøvene, må man også ta spørsmålet om prøvetekstenes tema. I de undersøkte tekstene er temaene sannsynligvis fjernt fra hva elevene selv har opplevd eller arbeidet med i samfunnsfagstimen – norsk stemmerettshistorie, dragemyter og fjellklatring i Himalaya. Kunne elevene på en annen måte hatt forutsetninger for å være kritiske hvis temaene ble lagt tettere opp til læreplanens angivelse av hva elevene skal lære om på mellomtrinnet? Man risikerer da å måle bakgrunnskunnskaper i noen større grad enn i dag, og det kan utgjøre en trussel mot leseprøvenes validitet, men det er også en trussel mot validiteten til leseprøvene hvis prøvene i liten grad måler kritisk lesing. Allerede etter fjerde trinn er det et mål at samfunnsfagselevne skal kunne «vurdere om informasjonen er nyttig og påliteleg» (Utdanningsdirektoratet, 2013), så i enkelte kompetansemål finnes det allerede dekning for å skape leseoppgaver som måler kildekritisk lesing.

Gjennomgangen av utvalget med tolv leseoppgave sammenliknet med samfunnsfagets kompetansemål for barnetrinnet, viste at få leserelaterte kompetansemål kommer i spill, og stort sett kompetansemål knyttet til lesing av tabeller, grafer og kart. Et annet utvalg av prøvetekster og oppgaver ville naturligvis ha gitt et annet resultat. Det kan likevel være på sin plass å spørre om leseprøven er valid på en annen måte enn det man skulle tro ut fra rammeverket for de nasjonale leseprøvene, der det står skrevet at de nasjonale leseprøvene skal bygge på kompetansemålene i læreplanen. Hvis de leserelaterte kompetansemålene i de

andre fagplanene for barnetrinnet er mer rikere og mer utviklede enn kompetansemålene i samfunnsfag, kan det være vanskelig å utvikle gode leseoppgaver i tråd med disse målene. Av hensyn til prøvens validitet kan man i så fall utforske om sammenhengen mellom leseoppgaver og kompetansemål er svakere enn det som er beskrevet i rammeverket, og er svaret positivt, kan man i neste omgang vurdere læreplanene bør få inn i seg nye leserelaterte mål. Eventuelt kunne rammeverket revideres, slik at leserprøveoppgavene ikke bare skal relatere seg til de relativt smale beskrivelsene av lesing i kompetansemålene, men også til de videre beskrivelsene av lesing som grunnleggende ferdighet i ulike fag.

I undersøkelsen av oppgaveformater har jeg inkludert både flervalgsoppgaver, blandede flervalgsoppgaver og åpne oppgaver. Disse oppgaveformatene har på ulike måter latt seg kombinere med oppgaver som måler leseforståelsesprosessene *å finne*, *å tolke* og *å reflektere*. Et spørsmål som denne studien ikke gir noe ordentlig svar på, er hvilke oppgaveformater og leseforståelsesformater som er best egnet til å fange opp de fire samfunnsfaglige lesemåtene som jeg har beskrevet. Kan det for eksempel være slik at fagspesifikk lesing ikke lar seg måle like enkelt som det man kan kalle faguavhengig lesing, som i større grad hviler på fleksibel bruk av velkjente lesestrategier? Kan det tenkes at fagspesifikk lesing på høyt nivå bedre lar seg måle gjennom åpne refleksjonsspørsmål? Bør man eventuelt om de åpne oppgaveformatene i dagens prøve i stor nok grad blir utnyttet og måler noe litt annet enn flervalgsoppgavene?

I studien har jeg påvist at leseprøveoppgavene som springer ut fra samfunnsfagets tekster har en noe høyere vanskegrad enn de leseprøveoppgaver som ikke har en slik tilknytning. Jentene presterer bedre enn guttene på det som grunnlag av tekstutvalget kan kalles samfunnsfaglig lesing i leseprøvene, men forskjellen er mindre enn for prøven som helhet. Dermed kan det se ut som om leseprøvetekster med samfunnsfaglig innhold engasjerer elevene til økt innsats og større mestring. Dette samsvarer med funn gjort av leseforskere som tidligere har undersøkt norske ungdomsskoleelevers leseferdigheter (Jensen, 2014). Samtidig er det slik at denne studien nyanserer bildet av samfunnsfaglige temaer som motivasjonsfaktor. Når det samfunnsfaglige temaet har et «jentete» preg, er det i første rekke jentene som blir motiverte, mens guttene kan se ut til å miste noe av det engasjementet de viser i møtet med mer «guttete» temaer.

# Litteraturliste

- Allerup, P. (2009). *Evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen*. Kristiansand: Agderforskning.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. (. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I., & Strømsø, H. (2009). Multiple tekster - til innsikt og besvær. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (93 (5)), ss. 386-400.
- Buehl, D. (2011). *Developing Readers in the Academic Disciplines*. Newark, DE: International Reading Association .
- Dahl, T. (2015, 10 10). *Kan vi stole på karakterene? Innhold og vurdering i samfunnsfag i norsk skole*. Hentet 05 28, 2017 fra [www.utdanningsnytt.no](http://www.utdanningsnytt.no): <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/oktober/kan-vi-stole-pa-karakterene-innhold-og-vurdering-i-samfunnsfag-i-norsk-skole/>
- Eriksen, A. (2013, 01 01). *Den nasjonale prøven i lesing på 8. og 9. trinn, 2013. Rapport basert på populasjonsdata*. Hentet 05 16, 2017 fra [www.udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2014/Analyse-NP-lesing-8-9-trinn.pdf>
- Faggella-Luby, M., Graner, P., Deshler, D., & Drew, S. (2012, Jan-Mar). Building a House on Sand. Why Disciplinary Literacy is Not Sufficient to Replace General Strategies for Adolescent Learners Who Struggle. *Topics in Language Disorders* (v32), ss. 69-84.
- Fang, Z., & Coatoam, S. (2013, mai). Disciplinary Literacy. What You Want to Know About It. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* , ss. 627-632.
- Folkeryd, J. (2016). Bedömning av läsförståelse. I T. (. Alatalo, *Läsundervisningens grunder* (ss. 145-164). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Forskningsrådet. (2014). *Tilgjengeliggjøring av forskningsdata. Policy for Norges forskningsråd*. Lysaker: Norges forskningsråd.
- Fossum, E. (1991). *Er det nå så sikkert?* Oslo: Cappelen Forlag.
- Frønes, T. (2016). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli, & F. Jensen, *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fuglestad, U., Hoem, T., & Håland, A. (2017). *God leseplanlegging*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gamlem, S., & Rogne, W. (2016). *Læringsprosesser - dybdeforståelse, danning og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goldman, S., Britt, M., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, et al. (2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51 (2), ss. 219-246.
- Goldman, S., Lawless, K., & Manning, F. (2013). Research and Development of Multiple Source Comprehension of Comprehending Reading. I A. Britt, S. Goldman, & J.-F. Rouet, *Reading - from words to multiple texts* (ss. 180-199). New York: Routledge.
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2016, 11 20). *Lesing og skriving i skolen*. Hentet 11 01, 2017 fra [www.hioa.no](http://www.hioa.no): <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Master/Lesing-og-skriving-i-skolen>
- Hertzberg, F. (2009). Skolen og grunnleggende ferdigheter. I J. Møller, T. Prøits, & P. (. Aasen, *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. (Vol. 42/2009, ss. 137-146). NIFU STEP.
- Hoem, T., & Staurseth, H. (2014). Lesing i samfunnsfag. I A. Skaftun, O. Solheim, & P. (. Uppstad, *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (ss. 145-166). Oslo : Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, R. (2014). *De svake leserne. En studie av hva som kjennetegner norske elever som skårer under kompetansenivå 2 i lesing i PISA. Masteroppgave i norskdidaktikk*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Johannessen, A., Tuft, P., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. (. Kleven, F. Hjadmemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (ss. 9-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, N. (2016). *forskning.no*. Hentet 11 05, 2017 fra [Om forskning.no](http://Om forskning.no): <https://forskning.no/om-forskningno/2008/03/om-forskningno>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28. (2015-2016). Fag- Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 11 23). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 11 11, 2017 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

- Leiulfsrud, H., & Hvinden, B. (2002). Analyse av kvalitative data: Fiksérbilde eller puslespill? I H. Holter, & R. (. Kalleberg, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mork, S. (2013, 10 21). *Revidert læreplan – økt fokus på grunnleggende ferdigheter*. Hentet 05 14, 2017 fra naturfag.no:  
<https://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=2050395>
- Mullis, I., Martin, M., & Sainsbury, M. (2016). *Rammeverket for leseprøvene i PIRLS*. Hentet fra Lesesenteret:  
[http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13137324/Lesesenteret/pdf-filer/Rammeverk\\_PIRLS2016.pdf](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13137324/Lesesenteret/pdf-filer/Rammeverk_PIRLS2016.pdf)
- NESH. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 11 02, 2017 fra [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no):  
[https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nordahl, M. (2010, 3 1). *Dragemysteriet*. Hentet 10 15, 2017 fra [forskning.no](http://forskning.no):  
<https://forskning.no/historie-overtro/2009/12/dragemysteriet>
- OECD. (2017, 01 01). *PISA 2018. Reading Literacy Framework*. Hentet 05 25, 2017 fra [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy): <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicon-publicaciones/category/143-pisa2018?download=2162:marco-conceptual-lectura-pisa2018>
- OECD. (2017). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, Preliminary Version*. Hentet 11 11, 2017 fra <http://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA-D-Assessment-and-Analytical-Framework-Ebook.pdf>
- Pettersson, R. (2004). Informationsgrafik. I R. (. Pettersson, *Bild & Form för informationsdesign* (ss. 139-173). Studentlitteratur.
- Rødnes, K., & Gilje, Ø. (2016). *Grunnleggende ferdigheter. På tvers eller i fag?* Hentet fra [www.uv.uio.no](http://www.uv.uio.no): [https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/rodnes\\_gilje\\_ark\\_app\\_grf\\_2016.pdf](https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/rodnes_gilje_ark_app_grf_2016.pdf)
- Reisman, A. (2012). Reading like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools, Cognition and Instruction. *Cognition and Instruction*, ss. 86-112.
- Reistad, G. (u.d.). *Betzy Kjelsberg (1866-1950)*. Hentet 07 21, 2017 fra Norsk kvinnesaksforening: <http://kvinnesak.no/2008/06/betzy-kjelsberg-1866-1950/>
- Rodriguez, M. (2016). Selected-response item development. I S. Lane, M. Raymond, & T. (. Haladyna, *Handbook of Test Development* (ss. 259-273). New York: Routledge.



- Roe, A. (2014). *Den nasjonale prøven i lesing på 8. og 9. trinn. Rapport basert på populasjonsdata*. Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2010, 01 01). Nasjonale leseprøver - hva de måler og hvordan resultatene brukes. *Bedre skole*, ss. 41-47.
- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. (. Kverndokken, *Gutter og lesing* (ss. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning.
- Roe, A. (2006, 05 01). Tilnærminger til et teoretisk rammeverk for de nasjonale prøvene i lesing. *Norsk pedagogisk tidsskrift (Volum 90)*, ss. 360-371.
- Rogne, W. (2014). *På sporet av mening. Korleis sjuandeklassingar arbeider med multiple, delvis motstridande tekstar. Ei empirisk mixed-methods-studie*. Oslo: Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Ryen, J. (2014, 03 01). Nasjonale prøver - hvordan bruke resultatene. *Bedre skole*, ss. 39-44.
- Seland, I. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system. Rapport 4/2013*. Oslo: NIFU.
- Seland, I., Vibe, N., & Hovdhaugen, E. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system*. Oslo: NIFU.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008, Spring). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, s. 40.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012, januar-mars). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, ss. 7-18.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. Solheim, & P. (. Uppstad, *Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (ss. 15-32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). Lesing og skolens fagtekster i en samtidskontekst. I D. Skjelbred, & B. (. Aamotsbakken, *Lesing som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag.
- Stolare, M. (2015). *Ord och begrepp i SO-ämnena*. Hentet 04 21, 2017 fra [https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/004\\_framja\\_elevers\\_larande\\_SO/del\\_03/material/Flik/Del\\_03\\_MomentA/Artiklar/M4\\_gr\\_03A\\_01\\_Stolare.docx](https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/004_framja_elevers_larande_SO/del_03/material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M4_gr_03A_01_Stolare.docx)

- Tengberg, M., & Skar, G. (2016). Samstämighet i lärares bedömning av nationella prov i läsförståelse. *Nordic Journal of Literacy Research, ISSN 2464-1596* (Vol. 2), ss. 1-18.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. UNESCO Education Sector.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). *St.prp nr. 1 Tillegg nr. 3 (2002-2003)*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 10 27). *Å lese i historie*. Hentet 03 22, 2017 fra [www.udir.no: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/a-kunne-lese-i-historie/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/a-kunne-lese-i-historie/)
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 10 27). *Å lese i samfunnsfag*. Hentet 06 27, 2017 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/hva-vil-det-si-a-kunne-lese-i-samfunnsfag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 03 30). *Kva er nasjonale prøver?* Hentet 05 28, 2017 fra [www.udir.no: https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/om-nasjonale-prover/](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/om-nasjonale-prover/)
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-01)*. Hentet 09 12, 2017 fra [www.udir.no: https://www.udir.no/kl06/SAF1-01](https://www.udir.no/kl06/SAF1-01)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet 11 11, 2017 fra [www.udir.no: https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arssteget](https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arssteget)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Nasjonal prøve i lesing. Veiledning til lærere. Oppfølging og videre arbeid med prøven på 8. og 9. trinn.* . Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Nasjonale prøver. Høsten 2014. Vurderingsveiledning lesing 8. og 9. trinn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for de grunnleggende ferdighetene. Til bru for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra [www.udir.no: https://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Rammeverk for nasjonale prøver 2007*. Hentet 10 3, 2017 fra [oppnett.no: http://www.skoledata.net/Planer/Kulo/Vurder/naspro2.htm](http://www.skoledata.net/Planer/Kulo/Vurder/naspro2.htm)
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 02 21). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Hentet 05 28, 2017 fra [www.udir.no: https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/)

van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008, juni). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review* (Volume 20), ss. 87-110.

Zieky, M. (2016). Developing Fair Tests. I S. Lane, M. Raymond, & M. (. Haladyna, *Handbook of Test Development* (ss. 81-99). New York og London: Routledge.

# Vedlegg 1: Populasjonsresultat for NP2015

## Populasjonsresultater for de nasjonale leseprøvene for 8. trinn 2015

Antall elever: 55819

Reliabilitet (Chronbach's Alpha): 0,899

Gjennomsnittlig p-verdi for alle: 61,6. Gjennomsnittlig poengsum for alle: 27,1

Gjennomsnittlig p-verdi for gutter: 59,0. Gjennomsnittlig poengsum for gutter: 26,0

Gjennomsnittlig p-verdi for jenter: 64,3. Gjennomsnittlig poengsum for jenter: 28,3

	Svarfordeling i prosent					Dyktighet (målt i poeng)					Diskriminering	P-verdi	Kjønnsdiff. (j-g)
	A	B	C	D	Blank	A	B	C	D	Blank			
MC													
CR	0	1				0	1	2	3				
Språk 1	1	1	85	12	0	17	15	28	20	16	,365	85,4	1,1
Språk 2	14	62	6	17	1	20	30	22	24	19	,433	62,5	3,3
Språk 3	54	29			16	27	31			21	,290	29,4	2,6
Språk 4	25	24	17	33	1	24	23	28	33	20	,426	32,6	3,1
Språk 5	59	11	7	21	1	30	26	21	23	17	,401	59,2	8,0
Pollen 6	7	71	18	4	1	21	29	24	22	15	,324	70,6	3,1
Pollen 7	3	7	86	4	1	20	23	28	21	13	,271	85,5	2,7
Pollen 8	2	8	4	84	1	17	20	20	29	18	,389	84,1	3,4
Pollen 9	23	75			2	23	29			12	,346	75,0	4,1
Pollen 10	21	70			9	22	30			17	,479	69,9	6,9
Pollen 11	82	1	3	13	1	28	16	19	22	14	,334	82,5	1,6
Min Kamp 12	20	77			3	24	28			13	,284	76,8	8,3
Min Kamp 13	10	4	8	76	1	25	21	21	29	15	,293	76,5	0,1
Min Kamp 14	5	25	32	36	1	21	26	31	26	14	,309	32,1	2,0
Min Kamp 15	7	48	3	41	1	19	29	22	26	14	,247	48,2	5,1
Min Kamp 16	30	64			6	23	30			17	,426	63,9	9,7
Min Kamp 17	22	74			4	22	29			14	,421	74,3	10,4
Tegneserie 18	10	59	18	11	2	21	31	24	21	27	,462	58,8	8,2
Tegneserie 19	53	31			16	23	33			21	,483	30,8	6,9
Tegneserie 20	36	51			13	23	32			20	,542	51,2	1,9
Tegneserie 21	16	13	53	15	2	24	25	31	22	16	,419	52,8	5,1
Tegneserie 22	8	4	4	81	2	19	22	21	29	14	,413	80,7	2,2
Tegneserie 23	29	59			12	24	31			17	,496	59,3	9,8
Tegneserie 24	27	64			9	23	31			16	,518	63,6	4,8
Tegneserie 25	9	70	7	13	2	22	30	25	19	27	,447	70,1	0,8
Drager 26	6	14	59	19	2	16	24	30	27	15	,349	58,9	1,2
Drager 27	17	59	14	8	2	25	30	22	20	11	,431	59,0	4,3
Drager 28	11	15	6	64	3	20	24	20	30	15	,503	64,5	12,6
Drager 29	43	25	16	13	3	31	27	23	23	15	,341	43,2	-3,4
Drager 30	19	4	60	13	4	23	19	31	22	15	,539	59,6	5,7
Drager 31	23	10	32	31	4	23	24	27	33	15	,444	31,0	0,9
Hundertwasserhaus 32	21	1	72	2	3	22	19	30	19	27	,436	72,3	4,5
Hundertwasserhaus 33	9	52	6	28	5	21	32	21	23	16	,577	52,0	8,2
Hundertwasserhaus 34	76	12	4	4	4	29	22	19	18	14	,480	76,4	5,7
Hundertwasserhaus 35	12	7	21	55	6	25	22	22	31	16	,535	55,2	3,6
Hundertwasserhaus 36	17	67			15	22	31			17	,567	67,3	9,8
Hundertwasserhaus 37	12	8	61	12	6	22	23	31	23	16	,494	61,5	6,5
Hundertwasserhaus 38	7	17	12	59	6	20	23	25	31	27	,493	58,6	10,5
Hundertwasserhaus 39	11	5	69	10	6	23	24	30	21	15	,468	68,8	1,3
Hjarte 40	4	10	74	5	6	17	19	30	21	16	,579	74,2	9,6
Hjarte 41	16	2	6	70	7	22	18	21	30	17	,500	69,8	9,4
Hjarte 42	24	61	4	3	7	22	31	21	23	17	,540	60,9	12,4
Hjarte 43	8	19	10	55	8	19	27	21	31	18	,481	54,9	8,7
Hjarte 44	49	17	15	12	8	31	27	23	23	18	,387	48,5	6,6

## **Vedlegg 2: Betzy Kjelsberg-teksten**

Teksten nedenfor er et bearbejdet utdrag fra en artikkel på nettstedet *kvinner.no*.  
Bruk teksten når du svarer på oppgavene som kommer etterpå.

## Betzy Kjelsberg (1866–1950)

**Betzy Kjelsberg var en original, folkelig og feiende flott kvinnesakskvinne. Hun var uredd og alltid engasjert. Hun elsket å danse – og hun var den første kvinnelige syklisten i Drammen.**

I 1866 ble det født en liten jente i Svelvik utenfor Drammen. Faren var skipper på egen skute, moren var fra Skottland. Jenta fikk navnet Betzy Alexandra Børresen, fornavn etter skotske besteforeldre, Børresen etter far. Betzy fikk både pågangsmot og tospråklighet med i bagasjen hjemmefra. Hun var på mange måter annerledes enn de fleste norske kvinner på den tiden. Hun snakket engelsk flytende, hun var engasjert i politikk og kvinnesak, og hun ville ha en utdanning. De fleste andre som ville studere som sine brødre, var døtre av velstående embetsmenn. Betzys bakgrunn var en annen.

Faren døde tidlig, og både skute og hus måtte selges. Betzy fikk snart en stefar, men han var heller ikke spesielt rik, så Betzy måtte begynne å arbeide i en butikk så snart hun var konfirmert. Hun var dyktig, og etter et par år ønsket hun seg mer utdanning, men det var ikke så enkelt. I 1882 fikk kvinner rett til å ta eksamen artium<sup>1</sup>, men det gikk likevel mange år før det ble vanlig at kvinner tok denne eksamenen. Betzy og fem andre unge jenter slo seg sammen og engasjerte private lærere. Slik startet de landets første artiumskurs for kvinner. Det var en herlig tid, skrev Betzy da hun nesten 70 år senere mintes disse årene. Men Betzy ble den eneste som ikke tok eksamen. Hun var blitt forelsket i en ung jurist, Oluf Kjelsberg. I 1885 giftet de seg og flyttet til Drammen, hvor han begynte sakførerforretning, og året etter kom sønnen Otto til verden. Etter hvert fikk de fem barn til.

I Drammen ble Betzy Kjelsberg kjent som «den røde sakførerfruen på Torget». «Betzy på sykkelen» ble hun også kalt – hun var den første kvinnen i byen som brukte en slik doning. Når hun dessuten syklet i «divided skirt», bukseskjørt, var det ikke rart det ble folkesnakk. Betzy Kjelsberg var i mange år selve ildsjelen i Drammen Kvinnesaksforening, som hun var med på å stifte og ledet i over et kvart århundre. Stemmerett for kvinner var en av de mest sentrale kampsakene. I kvinnesakskretser diskuterte man to muligheter: Skulle man arbeide for at alle kvinner skulle få stemmerett på en gang? Eller skulle kvinner med



<sup>1</sup> Eksamen fra videregående skole, studieforberedende program.

arbeid, utdanning og inntekt eller eiendom prioriteres? Mange utdannede lærerinner – med rektor Ragna Nielsen i spissen – mente det var klokest å starte med de kvinnene som hadde utdanning og egen inntekt, altså de ugifte. Her sto Betzy Kjelsberg for en helt annen linje. Saken førte til en hissige debatt på et møte i Bergen i 1898, hvor alle landets lokale kvinnesaksforeninger deltok. Betzy holdt et flammende innlegg og hevdet at gifte kvinner burde være særlig kvalifisert til å få stemmerett, og at stemmeretten måtte omfatte alle kvinner. 15 år senere, i 1913, kunne Betzy konstatere at det var den linjen hun hadde stått for, som hadde ført fram.

### Fakta om stemmerett

Stemmerett for kvinner ble ikke innført samtidig i alle land i verden. I noen land tok det lang tid før kvinner fikk samme rettigheter som menn, og ennå finnes det land der kvinner ikke har stemmerett, for eksempel Saudi-Arabia og Brunei. Tabellen nedenfor viser hvilket år det ble innført stemmerett for kvinner i forskjellige land. Norge var ett av de første landene der kvinner fikk stemmerett. Stemmeretten i Norge ble allmenn for menn over 25 år i 1898 og for kvinner i 1913. I 1920 ble stemmerettsalderen senket til 23, i 1946 til 21, i 1967 til 20 og i 1978 til 18 år. De senere årene har det kommet forslag om å senke stemmerettsalderen til 16.

### Innføring av stemmerett for kvinner i ulike land

År	Land	År	Land
1893	New Zealand	1947	Argentina, Malta, Venezuela, Vietnam
1902	Australia	1948	Belgia, Israel, Nord- og Sør-Korea
1906	Finland	1949	Chile, Costa Rica, India, Syria
1913	Norge	1952	Bolivia, Hellas
1915	Danmark, Island	1953	Kina, Jamaica, Mexico
1917	Sovjetunionen (Russland)	1954	Columbia
1918	Østerrike, Tyskland	1955	Etiopia, Ghana, Nicaragua, Peru
1919	Tsjekkoslovakia, Luxembourg, Nederland, Polen	1956	Kongo, Egypt, Pakistan, Sudan, Tunis
1920	Canada, USA	1957	Haiti, Honduras, Libanon, Malaysia
1921	Sverige	1958	Albania, Algerie, Irak, Somalia
1922	Irland	1959	Kypros, Mauritius, Marokko
1927	Uruguay	1960	Nigeria
1928	Storbritannia	1961	Gambia, Paraguay, Rwanda, Tanzania
1929	Ecuador	1962	Uganda
1930	Sør-Afrika (hvite)	1963	Iran, Kenya, Libya
1931	Spania, Sri Lanka	1964	Afghanistan, Malawi, Zambia
1932	Brasil, Thailand	1965	Botswana, Singapore
1934	Cuba, Tyrkia	1968	Sør-Jemen
1935	Burma	1971	Sveits
1938	Bulgaria, Filippinene	1974	Jordan
1942	Den dominikanske republikk	1976	Portugal
1944	Frankrike	1984	Liechtenstein
1945	Guatemala, Ungarn, Indonesia, Japan,	1994	Sør-Afrika
1946	Italia, Liberia, Romania, Jugoslavia		

Kilde: Wikipedia

**19 Hvilken setning beskriver best Betzy Kjelsbergs oppvekst?**

- A Betzy vokste opp i en velstående embetsmannsfamilie.
- B Lite penger hjemme tvang Betzy tidlig ut i arbeidslivet.
- C Betzy vokste opp blant norske sjøfolk i Skottland.
- D Flere utenlandsreiser gjorde Betzy språkmektig.

**20 Hva var grunnen til at Betzy Kjelsberg ikke tok eksamen artium?**

- A Jenter fikk ikke lov å ta denne eksamenen.
- B Hun giftet seg og fikk barn.
- C Hun var mer interessert i kvinnesak.
- D Jenter måtte vente til de fikk stemmerett.

**21 Sett kryss for «Riktig» eller «Galt» for hver av disse påstandene basert på informasjon fra teksten.**

	Påstand	Riktig	Galt
A	Stemmerett for kvinner ble først innført i New Zealand.		
B	En 23 år gammel norsk kvinne kunne stemme i 1921.		
C	I 1920 var stemmerettsalderen i Norge 23 år for kvinner og 25 år for menn.		

**22 Ragna Nielsen og Betzy Kjelsberg stod for to ulike syn på hvilke kvinner som skulle ha stemmerett. Skriv kort hva hver av de to mente:**

**Ragna Nielsen:** .....

.....

**Betzy Kjelsberg:** .....

.....



**23 I overskriften står tallene 1866 og 1950 i parentes. Hva betyr disse tallene?**

.....

**24 Hvordan er innholdet i tabellen ordnet?**

- A etter alfabetet
- B etter årstall
- C etter verdensdeler
- D etter antall kvinner i landet

**25 Hvilken setning stemmer med informasjonen i tabellen?**

- A I 1959 var det flere land som hadde stemmerett for kvinner enn det var i 1971.
- B Til å begynne med var det bare land i Europa som ga kvinner stemmerett.
- C I 1960 hadde alle land i Europa stemmerett for kvinner.
- D Noen år var det flere land som ga kvinner stemmerett, andre år var det ingen.

**26 Sør-Afrika står oppført to ganger i tabellen. Hva er grunnen til det?**

- A Sør-Afrikas kvinner fikk stemmerett i 1930, men mistet den i 1994.
- B Kvinnelig stemmerett gjaldt ikke svarte sør-afrikanske kvinner i 1930.
- C Det var bare hvite menn som fikk stemmerett i Sør-Afrika i 1930.
- D Sør-Afrika senket stemmerettsalderen for kvinner i årene 1930 til 1994.

## **Vedlegg 3: Mount Everest-teksten**

Nyhetsgrafikken «Over 3000 har nådd toppen av Everest» sto på trykk i Aftenposten i mai 2013. Bruk teksten når du svarer på oppgavene som kommer etterpå.

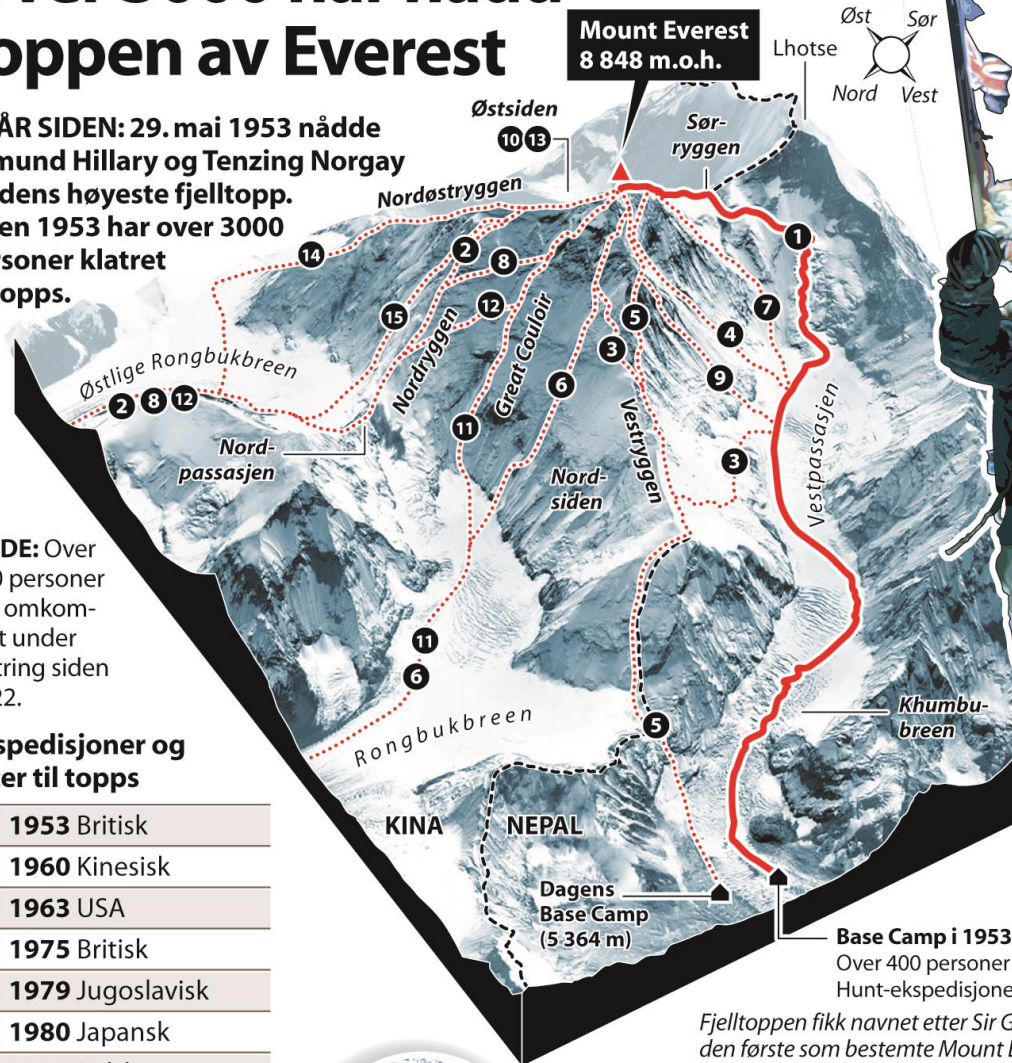
# Over 3000 har nådd toppen av Everest

**60 ÅR SIDEN: 29. mai 1953** nådde Edmund Hillary og Tenzing Norgay verdens høyeste fjelltopp. Siden 1953 har over 3000 personer klatret til topps.

**DØDE:** Over 230 personer har omkommet under klatring siden 1922.

## Ekspedisjoner og ruter til topps

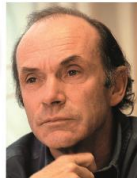
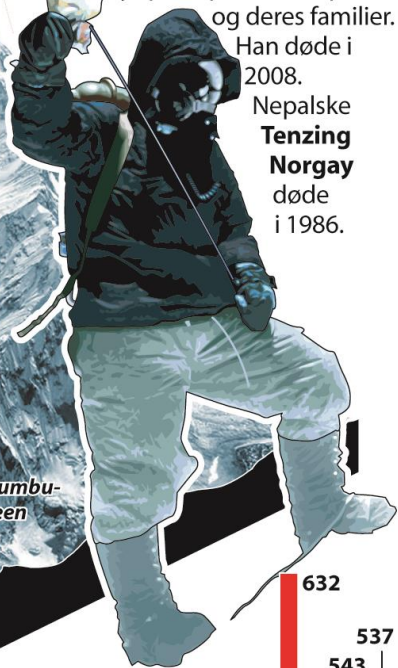
- 1** 1953 Britisk
- 2** 1960 Kinesisk
- 3** 1963 USA
- 4** 1975 Britisk
- 5** 1979 Jugoslavisk
- 6** 1980 Japansk
- 7** 1980 Polsk
- 8** 1980 Italienske R. Messner klatrer alene.
- 9** 1982 Sovjetisk
- 10** 1983 USA
- 11** 1984 Australsk
- 12** 1984 USA
- 13** 1988 Internasjonal
- 14** 1995 Japansk
- 15** 1996 Russisk



**Edmund Hillary** klatret om vinteren og var birøkter om sommeren.

Han brukte mye tid på å hjelpe nepalske sherpaer og deres familier. Han døde i 2008.

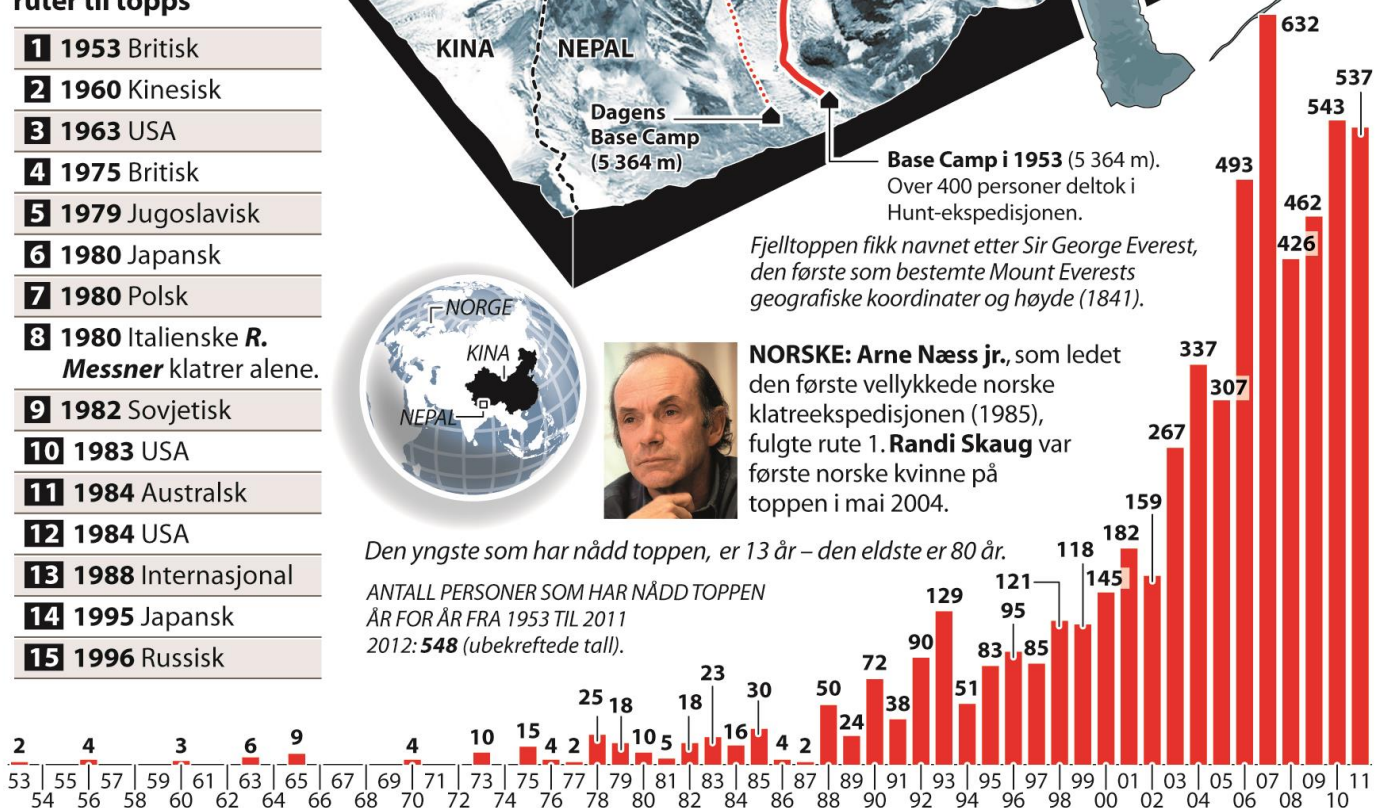
Nepalske **Tenzing Norgay** døde i 1986.



**NORSKE: Arne Næss jr.**, som ledet den første vellykkede norske klatre ekspedisjonen (1985), fulgte rute 1. **Randi Skaug** var første norske kvinne på toppen i mai 2004.

Den yngste som har nådd toppen, er 13 år – den eldste er 80 år.

ANTALL PERSONER SOM HAR NÅDD TOPPEN  
ÅR FOR ÅR FRA 1953 TIL 2011  
2012: 548 (ubekreftede tall).



**13 Hva kan være grunnen til at nyhetsgrafikken stod på trykk i mai 2013?**

- A Denne måneden besøkte rekordmange klatrere Everest.
- B Denne måneden døde rekordmange klatrere på vei til Everest.
- C Denne måneden var det 60 år siden de første klatrerne nådde toppen av Everest.
- D Denne måneden døde en av klatrerne som først nådde toppen av Everest.

**14 Hvor mange klatrere nådde toppen av Everest samme år som nordmannen Arne Næss jr.?**

.....

**15 Sett kryss for «Riktig» eller «Galt» for hver av disse påstandene basert på innholdet i teksten.**

	<b>Påstand</b>	<b>Riktig</b>	<b>Galt</b>
A	Mount Everest ligger på grensa mellom Nepal og Kina.		
B	Randi Skaug ledet den første norske ekspedisjonen som nådde toppen.		
C	De fleste klatrerutene går på vest- og nordsiden av toppen.		

**16 Hva var spesielt med ekspedisjon 8?**

- A Ingen andre hadde klatret nordryggen før.
- B Ingen andre nådde toppen samme år.
- C En mann på 80 år nådde toppen.
- D En person klatret alene til toppen.

**17 Hva er stolpediagrammet nederst i nyhetsgrafikken en oversikt over?**

.....

.....

**18 Hva kan være grunnen til at den norske ekspedisjonen til Arne Næss jr. ikke er avmerket i oversikten «Ekspedisjoner og ruter til topps»?**

- A Han gikk en rute som ingen hadde gått før.
- B Bare ekspedisjoner som klatret nye ruter, er tatt med.
- C Bare de femten første ekspedisjonene er tatt med.
- D Det var mange andre som nådde toppen samme år.

**19 Hvilken av de følgende ekspedisjonene valgte deler av den samme ruten som Edmund Hillary?**

- A den australske
- B den sovjetiske
- C den jugoslaviske
- D den kinesiske

## **Vedlegg 4: Drageteksten**



Denne teksten er hentet fra nettstedet forskning.no. Bruk den når du svarer på oppgavene som kommer etterpå.

# Drager

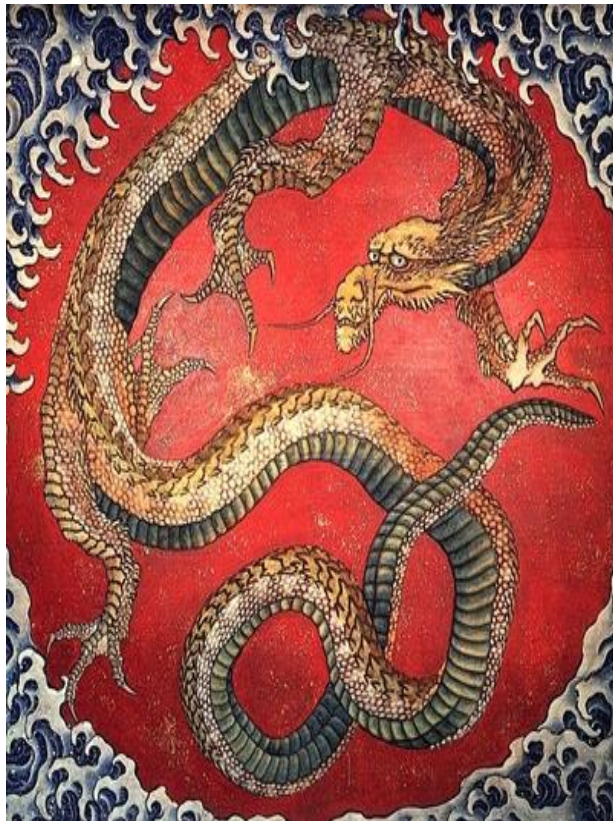
Dragen er verdens mest utbredte fabeldyr. På alle kontinenter og i nesten alle kulturer finnes det fortellinger om dragevesener. Hvorfor har vi mennesker dette felles? Snublet folk for lenge siden over enorme fossile dinosaurskaller, klødde seg i hodet og tenkte: drage? Eller ligger ideen om dette vesenet dypt i oss?

## Når oppstod drageideen?

Drager ble beskrevet som virkelige dyr i oppslagsverk til langt utpå 1700-tallet – da ble de flyttet til lista over skapninger som antakelig ikke fantes.

– Man har funnet helleristninger av store slangeliknende figurer fra så tidlig som bronsealderen, forteller Torfinn Ørmen. Han er zoolog ved Universitetet i Oslo, og har skrevet boka *Drager: Mellom myte og virkelighet*.

Men fordi så mange kulturer har et forhold til det gamle, skjellete fabeldyret, må ideen om det ha oppstått lenge før, og kanskje fra en felles kilde, mener Ørmen.



I dette japanske kunstverket er dragen framstilt med et kattedyraktig hode, fugleføtter og en slangelignende kropp. Malt av Katsushika Hokusai (1760–1849).

## Drager i ulike samfunn

– Dragemyter har eksistert i alle kjente samfunn. Eskimoene har dragemyter, men det finnes ikke engang en firfisle der de har levd de siste tusen årene, sier Ørmen. Dragen har hatt ulikt rykte i verdens land og historier. De røde og snerrende kinesiske dragene skal ifølge mytologien ha skapt seg om til Kinas største elver.

– I det gamle Hellas var dragene strie, vonde beist, og i kristendommen representerer de ofte djevelen. Men hvorfor finner vi fortellinger om dragene i nesten alle kulturer? Ørmen tror vi kan finne spor av et mulig opphav til drageideen i en eldgammel fjellhule i Botswana i Afrika.

## Slangegud fra sivilisasjonens morgen?

Det har blitt hevdet at menneskearten oppstod på det afrikanske kontinentet for rundt 100 000 år siden, og at de i grupper dro ut i resten av verden en gang for 50 000 år siden. I en hule i Nord-Botswana har arkeologer funnet en stor steinfigur som ligner en slange. Den kan være hugget ut av mennesker før denne store utvandringen.

– Jeg tror den kan være 70 000 år gammel, men mange mener jeg er for forsiktig, og at den kan være enda eldre, sier Sheila Coulson. Hun er arkeolog ved Universitetet i Oslo og har gjort utgravninger i hulen.

Mange dragefigurer har en lang, slangeaktig kropp, blant annet de norske dragene som man finner i utskjæringer på vikingskip, disse ble også kalt ormer. Flere dragefigurer har et reptilaktig hode og en lang hale som slangen. Torfinn Ørmen tror figuren i hulen kan tyde på at ideen om et dragevesen var med i bagasjen til menneskene fra starten av.

Bildet av dragen som vi kanskje kjenner best i dag, er det store, firbeinte fabeldyret med kraftige klør, glefsende tenner, skjell og vinger. En slik dragefigur er synlig innenfor flere deler av dagens populærkultur, både i filmer, dataspill og bøker. Ørmen tror spiren til drageideen kan ligge i menneskets instinkter, og at grunnlaget for et slikt skremmende vesen kan være mye eldre enn slangefiguren i hulen i Botswana – helt fra tida før vi utviklet oss til de hårløse, påklede vesenene vi er i dag.

– Før vi utviklet oss til mennesker, den gang våre forfedre levde i trær, måtte de passe seg for ørner, slanger og kattedyr. Det behøver vi ikke gjøre lenger, men disse gamle fiendebildene kan ha smeltet sammen til én figur, sier Ørmen.

### **Bein fra dinosaurer**

Noen har spekulert i om forestillinger om dragen kan ha oppstått fordi mennesker fant fossile bein fra dinosaurer som levde for inntil 65 millioner år siden. Torfinn Ørmen tror ikke det er så sannsynlig at slike beinfunn dannet grunnlaget for dragemyter, men at de kan ha påvirket forestillinger om dragene i nyere tid.

– Det var først på begynnelsen av 1800-tallet at forskere for alvor begynte å grave opp og forsøke å rekonstruere dinosaurer og andre store dyr som levde samtidig med dem.



**26 Hvilken annen overskrift passer til denne artikkelen?**

- A Drager i Kina
- B Dragen – en utdødd rase
- C Dragemysteriet
- D Drager i populærkulturen

**27 Hva slags funn er gjort i en fjellhule i Botswana?**

- A helleristninger av en slange
- B en skulptur som minner om en slange
- C fossiler av dragelignende skapninger
- D beinrester fra et dragelignende dyr

**28 Hvorfor er Sheila Coulson intervjuet i artikkelen?**

- A Hun har skrevet boka *Drager: Mellom myte og virkelighet*.
- B Hun kritiserer forskningen til Torfinn Ørmen.
- C Hun mener at elvene i Kina er skapt av drager.
- D Hun har gjort funn som Torfinn Ørmen viser til.

**29 Hvilken setning stemmer med Torfinn Ørmens forklaring på hvorfor drager ser ut som de gjør?**

- A Drager ligner dyr som urmennesket fryktet.
- B Vårt bilde av drager er formet av dagens populærkultur.
- C Drager ligner på elver som renner gjennom Kina.
- D Vårt bilde av drager er formet av ulike forskere.

**30 Hvorfor nevner artikkelforfatteren eskimoer i teksten?**

- A Eskimoer er spesielt flinke til å fortelle historier om drager.
- B Historier om drager er mest vanlige i kalde deler av verden.
- C Mennesker som aldri har sett dragelignende dyr, har også dragemyter.
- D Eskimoer er det eneste folkeslaget som ikke har dragemyter.

**31 Noen mener at funn av dinosaur-skjelett kan forklare hvordan myter om drager oppstod. Hvorfor er Torfinn Ørmen uenig i dette?**

- A Dinosaurerne levde lenge før de første menneskene.
- B Fossile dinosaurskaller likner ikke på dragehoder.
- C Dragemytene oppstod lenge etter at dinosaurerne døde ut.
- D Rekonstruksjon av dinosaur-skjelett er et forholdsvis nytt fenomen.