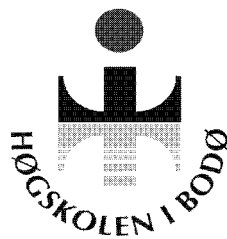


Arbeid med lesestrategier på
7. trinn – nyttig del av
læringsarbeidet eller
bortkastet tid?

Master i tilpasset opplæring – fordypning i norsk

Vibeke Øie



60 stp

Oppgnr 5/2010

ISSN; 1890-4998

ISBN; 978-82-7314-610-6

Sammendrag

Tittel på oppgaven: "Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av arbeidet eller bortkastet tid?"

Bakgrunn: Elever i Norge har lave leseferdigheter og har lav bevissthet om lesestrategier. Det er helst sterke lesere som bruker dem, og det er ikke enhetsskolens fortjeneste. Elever som strever med lesing kan oppleve frustrasjon og droppe ut av skolen.

Lesestrategier er tema for oppgaven. Problemstillingen er: *Tar elever på 7. trinn i bruk lesestrategier på eget initiativ når de er lært?*

- Hvilke faktorer spiller inn i prosessen fra en starter opplæringen til eleven har automatisert strategiene?

Aksjonsforskning er valgt som forskningsdesign. Spørreskjema er benyttet og svarene organiseres i tabeller. Det er foretatt intervju samtaler som støtte til spørreskjemaene. Elever fra 7. trinn deltar i aksjonen. Lærerkollegier og jeg gjør aksjonen.

Studien beskrives med bakgrunn i læringsteori, motivasjonsteori og kommunikasjonsteori samt litteratur om lesestrategier.

Elevene tar i bruk lesestrategier på eget initiativ når de har lært dem og er blitt bevisste brukere. En trinnvis struktur og tett oppfølging i prosessen, fra elevene introduseres for lesestrategien til de har automatisert den, er nødvendig. Arbeidet må være kontinuerlig for å holde elevenes interesse oppe. Dialog er påkrevd for å bevisstgjøre og for å oppnå god motivasjon.

Summary

"Working with the reading strategies with students in 7th class - useful part of the education or a waste of time?"

Students in Norway have lower reading skills and have a low awareness of reading strategies. Good readers use them and this is not school's unit profit. Students who struggle with reading may experience frustration and some will be drop-outs.

Reading Strategies is the subject for the study. The question is: *Do students in 7th class use reading strategies on their own initiative when they have learned them?* - Which factors have to be considered and in which way, from the beginning of the training and till the pupils use the strategies on their own.

Action research was selected as the research design. The questionnaire has been used and the answers are organized into tables. Interview has been held to ensure the quality. Students from 7th class have been involved in the research. The practical part of the study has been carried out by myself with help from my colleges.

The theoretical approach for my study is learning theory, motivation theory and communication theory and literature on reading strategies.

Students use reading strategies on their own initiative when they have learned them and have become conscious users. A step by step structure and close support from the introduction to reading strategies have been implemented, is necessary. The work must be continuous from the beginning till the end to ensure the pupils interest. Dialogue is required for the awareness process and to make sure that the pupils stay motivated.

INNHOLDSFORTEGNELSE:

<u>1</u>	<u>INNLEDNING</u>	<u>6</u>
1.1	TEMA	8
1.2	BAKGRUNN OG KONTEKST	10
1.3	FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	12
1.4	DISPOSISJON FOR OPPGAVEN	13
<u>2</u>	<u>LESESTRATEGIER</u>	<u>18</u>
<u>3</u>	<u>TILPASSET OPPLÆRING</u>	<u>25</u>
<u>4</u>	<u>TEORI</u>	<u>29</u>
4.1	LÆRINGSTEORI	39
4.1.1	SOSIALKONSTRUKTIVISTISME OG LÆRING	39
4.1.2	DIALOG OG LÆRING	40
4.1.3	SELVVURDERING OG LÆRING	41
4.1.4	FORSKNING	43
4.1.5	EKSEMPEL PÅ LÆRING FRA KLASSEROMMET	44
4.2	MOTIVASJONSTEORI	46
4.2.1	MOTIVASJON OG LÆRING	47
4.2.2	INDRE MOTIVASJON – YTRE MOTIVASJON	49
4.2.3	ULIKE MOTIVASJONSRETNINGER	52
4.2.4	FORVENTNING OM MESTRING	52
4.2.5	FORSKNING	59
4.3	KOMMUNIKASJONS- OG RELASJONSTEORI	60
4.3.1	KOMMUNIKASJON OG LÆRING	61
4.3.2	BALANSEN MELLOM HELKLASSE OG INDIVID – FRA MODELLERING TIL EGENMESTRING	62
4.3.3	FORSKNING	64
<u>5</u>	<u>EMPIRI</u>	<u>66</u>
5.1	AKSJONSFORSKNINGSDESIGN	66
5.1.1	BARRIERER I IMPLEMENTERINGSFASEN	68
5.2	METODE	70
5.2.1	UTVALG AV INFORMANTER	70
5.2.2	SPØRRESKJEMA	73
5.2.3	SAMTALEINTERVJU	76
5.2.4	VALG AV LESESTRATEGIER	79
5.2.5	INNLERINGSMODELL	84
5.2.6	METODISKE DRØFTINGER – VALIDITET, RELIABILITET OG ETISKE PROBLEMER	86
5.2.7	VITENSKAPSTEORETISK BETRAKTNINGER	89
5.3	PRESENTASJON AV UNDERSØKELSEN	91

5.3.1	INNLERINGSMODELL - STRATEGIEN FORKLARES	92
5.3.2	INNLERINGSMODELL - STRATEGIEN MODELLERES	92
5.3.3	INNLERINGSMODELL - ELEVENE FÅR VEILEDNING I BRUK AV STRATEGIEN	93
5.3.4	INNLERINGSMODELL - PRAKTISERING AV STRATEGIEN	95
5.3.5	INNLERINGSMODELL - REFLEKSJON OVER BRUK AV STRATEGIER	96
5.3.6	LESESTRATEGIENE – IMPLEMENTERING OG ELEVUTSAGN	97
5.4	PRESENTASJON AV RESULTAT OG DATAANALYSE	102
5.4.1	ANALYSEENHETENE	102
5.4.2	RESULTATER	103
6	DRØFTING	118
7	KONKLUSJON	142
8	AVSLUTNING	146
8.1	KRITISKE BEMERKNINGER	146
8.1.1	ULIKE OVERVEIELSER OG DILEMMAER I PLANLEGGINGSFASEN	147
8.1.2	ULIKE OVERVEIELSER OG DILEMMAER I AKSJONSFASEN	148
	LITTERATUR	150
	FIGUROVERSIKT	154
	TABELLOVERSIKT	154
	VEDLEGG	155

1 Innledning

Lesing er noe de aller fleste barn gleder seg til å lære når de begynner i 1. klasse på skolen. De har forventning om at læreren skal lære dem lesing. Men hvordan forvalter utdanningssystemet i Norge leseopplæringen når PISA-undersøkelser viser at 1/5 av dagens norske 15 åringer har så svake leseferdigheter at det vil være til hinder for videre utdanning (PISA, 2000-2009)? Hva gjør skolen med leseutviklingen til elevene etter at de har knekt lesekode? Den første leseopplæringen har fått sin oppmerksomhet i Norge opp gjennom tiden om hvilken begynneropplæring som skal være den beste. Men etter det er det mye som tyder på at svært mange lærere har tatt det for gitt at elevenes leseforståelse vil utvikle seg automatisk etter hvert som de får stadig mer lesetrening (Roe, 2008, s. 12).

Leseforståelse og arbeid med lesestrategier er viet mye oppmerksomhet i den pedagogiske forskningslitteraturen de siste 25 årene (Tønnessen, 2004). Fram til 1960 ble leseforståelse i hovedsak sett på som noe som hadde med intelligens å gjøre. Hvis elevene var smarte og kunne avkode, så forstod de, ble det hevdet, og det ble ikke lagt vekt på leseopplæring etter den første begynneropplæringen. Utover på 1960- og 1970-tallet endret dette synet seg, og man begynte å gi elevene opplæring i ulike lesestrategier, som å stille spørsmål til teksten, gjengi den og vurdere den. Det ble i norsk skole utviklet leseteknikkhefter og det ble helst arbeidet med disse som atskilte og mer eller mindre tekniske øvelser, og ikke som en systematisk del av leseopplæringen gjennom hele skoleåret. Leseforskere i dag fastslår derimot at elever som får systematisk leseopplæring etter at de har knekket lesekode, utvikler seg til bedre lesere enn de som ikke får det (Elstad & Turmo, 2006, s. 74). Det advares derfor mot at lærere slutter med leseopplæring etter at elevene har knekt lesekode. Men hva innebærer den videre leseopplæringen?

I tidlig stadium *lærer elevene å lese*, videre i skoleløpet skal de i større grad *lese for å lære*. Da kreves det høyere leseferdigheter enn ren ordavkoding på den måten at elevene skal forstå innholdet og gjøre seg nytten av den. Lesestrategier er verktøy som støtter dem i dette lesearbeidet og videreutvikler leseferdighetene. Den internasjonale PISA-undersøkelsen av 2000 viser i den sammenheng at elever som presterer høyt faglig, tar i bruk lesestrategier (PISA, 2000-2009). Gode lesestrategier er sentrale når det gjelder tekstforståelse slik at en kan nyttiggjøre seg av leseferdigheten sin. Når elevene er mer bevisste sin egen leseprosess, blir de også bedre til å forstå og huske det de leser. Utvikling av lesestrategier er derfor fundamentet i den viderekomne leseopplæringen (Elstad & Turmo, 2006, s. 88). Elstad og Turmo hevder at det er nær sammenheng mellom læring og strategibruk. De mener at hos gode lesere utvikles lesestrategier i større eller mindre grad av seg selv, men de vil ha nytte av å lære mer om hvordan de videreutvikler leseferdighetene sine. Svake lesere oppnår ikke denne egenutviklingen. Kan arbeid med lesestrategier være med å gi faglig og sosial utjevning i skolen?

Visjonen med aksjonsforskningen er å bidra til et læringsmiljø der lesestrategiene er en naturlig del av undervisningspraksisen i alle fag. Med læringsmiljø, mener jeg alle faktorene som legges til rette for at eleven skal ha et trygt og aktivt klassemiljø der han utvikler seg faglig og sosialt på sitt nivå. Videre at lærere har god kjennskap til faktorer som spiller inn når lesestrategier skal internaliseres. Jeg ser for meg at aktiv bruk av lesestrategier, gir bedre leseopplæring i norsk skole slik at vi møter elevenes lesebehov i større grad. Videre ser jeg for meg at dette resulterer i flere elever som mestrer leseferdighetene og derigjennom får en god skolehverdag, samt at færre dropper ut av skolen.

I oppgaven har jeg gjort en aksjonsforskning for å finne ut om implementering av lesestrategier i en 7. klasse har noe for seg. Vil elever på dette trinnet ta i bruk verktøyet på eget initiativ eller er det slik at de må få beskjed fra lærer eller andre voksne før de brukes? Hvilke faktorer spiller inn i prosessen fra en starter opplæringen til eleven har automatisert strategiene?

1.1 Tema

Lesestrategier er tema i masteroppgaven. Å lese i dag er ikke det samme som tidligere. Lesingens betydning for den enkelte har endret seg i takt med samfunnets kulturelle, sosiale og økonomiske utvikling. Kompleksiteten er større i dag, både tekstmessig og mengden av tekst som skal læres i ulike skolenivåer. Slik har forventninger om hva elevene skal kunne i dag økt og kravene til lesekompetanse blitt stadig høyere og mer mangfoldig (Roe, 2008, s. 11). I møte med kravene får den videre leseopplæringen større fokus og blir viktig for å dekke elevenes lesekrav og lesebehov. Gode leseferdigheter og god tekstforståelse blir viktige forutsetninger for læring i alle fag. Det er enighet blant forskere at lesestrategier er redskaper som utvikler elevene leseferdigheter (Roe, 2008). Refsahl tolker Thomas Nordahl sin analysemodell på denne måten:

For de elever som leser, vil selve lese måten og strategibruken ha stor betydning for det utbyttet eleven har av sin innsats. Forholdet mellom forutsetninger og strategibruk er sårbart og avgjørende for elevens leseutbytte (Refsahl, 2007, s. 182).

Refsahl peker på viktigheten av å bruke lesestrategier for å være i stand til å utnytte egen lesekapasitet best mulig. Arbeid med viderekommen leseopplæring handler ikke primært om å perfektionere elevenes *avkodingsferdigheter* og øke *lesehastigheten* deres, sier hun. Det dreier seg mer om å utvikle selve *forståelsesaspektet* ved lesingen, slik at elevene blir i stand til å lese stadig

lengre og mer krevende tekster, noe som vil komme dem til gode både i videre utdanning og i yrkeslivet. På den måten blir lesing ikke bare et mål, men i større grad et middel for den enkelte eleven til å tilegne seg ny kunnskap og til å utvikle seg både faglig og personlig.

Temaet mitt understøtter lesekravene til læreplanen Kunnskapsløftet av 2006 (LK-06) som fremhever tre ulike måter å lese på. PISA-undersøkelsene deler også leseoppgavene inn i tre vanskegrader (Maagerø & Tønnessen, 2009, s. 176). Det forventes at elevene skal kunne:

- Trekke ut informasjon.
- Tolke og trekke slutninger.
- Reflektere over det man har lest.

Ingen tidligere norsk læreplan har hatt så mange og spesifikke mål for leseferdighet i alle fag og på alle trinn. Intensjonen er å tvinge fram en økt bevissthet omkring leseopplæring i alle fag. Med det understrekes det at alle lærere er leselærere og gjør elevene i stand til å tilegne seg og utvikle kunnskaper og ferdigheter gjennom de tekstene de møter i *alle* fag. Det er ikke å forvente at elevene skal ha dette ansvaret alene. For å imøtekomme elevenes lesekrav vurderer jeg det som viktig å utvikle elevenes leseferdigheter gjennom lesestrategier.

1.2 Bakgrunn og kontekst

Bakgrunnen for valg av tema er elever som sliter med lesing. Da Kunnskapsløftet kom ble det stilt krav om leseferdigheter og selv om det er satt fokus på utfordringen er det en opplevelse at det fortsatt er mange elever som sliter.

Elever som sliter med lesing, sliter i mange fag

Elevene leser på skolen hver dag og nå mer enn tilfellet har vært før. De må ofte gjennom relativt store og til dels kompliserte tekstmengder. Som lærer opplever jeg at lesingen kan være totalt bortkastet dersom de ikke forstår teksten. Det er videre min oppfatning at mange elever ofte slippes løs på tekster som de har dårlige forutsetninger for å få noe fornuftig ut av. Elever som har innarbeidet gode lesestrategier, vil med en gang registrere om det er noe de ikke forstår. De vil kunne sette inn relevante strategier for å løse problemer underveis, og de er som regel klar over hvorvidt problemet skyldes manglende begrepsforståelse, komplisert språk eller rett og slett dårlig konsentrasjon. Elever med dårlige lesestrategier er ofte ikke klar over at de ikke har forstått det de har lest. De vil kunne lese samme tekst flere ganger og til slutt bare konkludere med at de ikke fikk noe ut av teksten.

Vigdis Refsahl, pedagog med embetseksamen, har skrevet artikkelen *Når lesing er vanskelig i videregående skole* (Refsahl, 2007). I sin artikkel viser hun til erfaringer fra videregående skole og hun erfarer blant annet:

Det at mange elever i dag strever med lesing, er noe lærerne har merket seg og er opptatt av på ulike måter, skjønt mange er mer opptatt av elevenes fravær og manglende innsats på skolen. Det er ikke alltid slik at dette sees i sammenheng med elevenes reelle muligheter til å mestre de

kravene som blir stilt til dem. "Hvis de bare hadde gjort noe, hadde det helt sikkert gått mye bedre på skolen", er et utsagn jeg har hørt relativt ofte i møte med lærere (Ibid.:181).

Refsahl sin erfaring med mangelfull faglig og sosial kompetanse i klasserommet fører meg videre til den tyske filosofen Wilhelm Dilthey. Han var opptatt av historievitenskapens grunnlag: *hvordan er det mulig å forstå andre tidsaldre enn den man selv lever i?* Hvilken tidsalder er elevene av 2009 i? Hvilke behov har de for å mestre dagens tekstkrav? I dag møter elevene stadig mer abstrakte og kompliserte temaer som de i mindre grad enn før kan knytte personlige erfaringer til. Samtidig forventes det at de skal engasjere seg mer kritisk i det de leser. Lesing handler ikke bare om å gjenfortelle innholdet i teksten, trekke enkle konklusjoner og løse oppgaver knyttet til teksten. På ungdomstrinnet og i videregående skole er det typisk for de oppgavene som elevene får, at de må reflektere over problemer og ta stilling til dem. Elevene skal kunne relatere innholdet til andre temaer, som for eksempel kjønnsroller, moral, miljøvern eller kulturelle ulikheter. I denne prosessen beveger elevene seg fra den nærmeste personlige erfaringssfæren over til en mer sofistikert innsikt i andre menneskers liv og kultur og videre til mer globale spørsmål. Noen leseforskere går så langt som å hevde at hvis unge mennesker skal takle de sosiale, økonomiske og personlige utfordringene som kreves for å klare seg i framtidens samfunn, må svært mange av dem få hjelp til å utvikle lese- og skriveferdighetene sin langt ut over det nivået de er på i dag (Roc, 2008, s. 12).

Elstad og Turmo refererer i sin bok *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis* til Hugh Catts, som har studert elever med lesevansker på ulike

alderstrinn (Elstad & Turmo, 2006, s. 70). Han snakker om et såkalt *hidden problem*, særlig når det gjelder elever fra femte klasse og oppover. Catts og hans forskerteam fant i sin studie at ordavkodning var en mye hyppigere årsak til lesevanskene hos de svakeste leserne i andre klasse enn hos de svakeste leserne i åttende klasse. Forklaringen på at de eldste elevene leste dårlig, var i mye større grad problemer med selve *forståelsen* av innholdet i teksten.

Internasjonale undersøkelser

PISA (Programme for International Student Assessment) og PIRLS (Progress of International Reading Literacy Study) legger vekt på kunnskaper og ferdigheter som man *antar* blir viktige for unge mennesker dersom de skal kunne spille en konstruktiv rolle i samfunnet i et livslangt perspektiv. Både PISA og PIRLS satte fart i bevisstgjøringen omkring begreper som leseforståelse og lesestrategier i Norge fordi resultatene for vår del var dårlige enn forventet på begge felt. Hvilken rolle har læreren når resultatene er slik?

Kunnskapsløftet og målsetninger

Med bakgrunn i de nedslående resultatene de internasjonale undersøkelsene viser til, ble det i Kunnskapsløftet gitt noen klare føringer; Lesing og lesestrategier er prioritert. Lesing er blitt en grunnleggende ferdighet som skal oppøves i alle fag, og elevene skal utvikle egne lærings- og lesestrategier for å lære. Elevene vil vinne på å bruke lesestrategier for å nå flere av kompetansemålene i norsk.

1.3 Formål og problemstilling

Formålet med prosjektet er å få elevene til å oppdage at lesestrategier er nyttige i deres læringssituasjon og øke sjansen for at de tar dem i bruk frivillig. Elevene skal kunne angripe ulike tekster og vite hvilke lesestrategier de skal bruke på en

mest hensiktsmessig måte. Med ulike tekster tenker jeg på fagtekster, nettekster, matematiske tekster, sammensatte tekster og skjønnlitterære tekster. For at en læringsprosess – enten med utgangspunkt i leksearbeid eller i undervisning – skal være god for eleven, kreves det at han har en aktiv rolle i prosessen med å tilegne seg kunnskap. Det er kvaliteten på læringsprosessen som er avgjørende, ikke kvantiteten.

Jeg vil finne ut om elever på 7. trinn tar i bruk lesestrategier på eget initiativ etter at de har lært dem. Det blir veldig spennende å finne ut hvilke elementer som bør ligge til rette i klasserommet for at de skal det. Problemstillingen min er:

Tar elever på 7. trinn i bruk lesestrategier på eget initiativ når de er lært?

- Hvilke faktorer spiller inn i prosessen fra en starter opplæringen til eleven har automatisert strategiene?

1.4 Disposisjon for oppgaven

Jeg har valgt å disponere oppgaven på følgende måte:

Etter innledningen drøfter jeg begrepet lesestrategi og forklarer min forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Læreplanen Kunnskapsløftet av 2006, benevnes kun som Kunnskapsløftet i oppgaven.

I *teoridelen* kommer jeg inn på hva PISA- og PIRLS-rapportene sier om norske elever sine leseferdigheter og deres bruk av lesestrategier. Videre har jeg trekt fram hvilke lesekrav Læreplanen Kunnskapsløftet (LK-06) har til elevene. Av norskfaglig litteratur har Astrid Roe med *LESEDIDAKTIKK – etter den første*

leseopplæringen (2008) vært sentral med kunnskap om den videre leseopplæringen og hvordan en kan arbeide med lesestrategier. Videre kan det leses om hvorfor en ikke bør avslutte leseopplæringen etter at elevene har knekt lesekode og hva eldre elever sliter med når de skal lese. Boka *Læringsstrategier, søkelys på lærerens praksis* (2006) av Elstad og Turmo har vært gjeldene her. Jeg viser også til hva leseforsker Liv Kulbrandstad sier om forskning som er gjort i klasserommet på den videre lesesopplæringen i Norge. Sist i den norskfaglige litteraturdelen sier jeg noe om hvilke lesestrategier som er hensiktsmessig å lære, hva de gjør for leseren og hvilke lesefaser strategiene anvendes. Her skriver jeg også om hva som karakteriserer en god leselærer. Jeg har betraktet det som en forutsetning at teorier om læring, relasjoner, motivasjoner og kommunikasjon er viktig for å få til en god implementering. Kunnskap om teorien har hjulpet meg i klasseromssituasjoner for å være mest mulig kyndig i aksjonen. Til slutt i hver teoridel, skriver jeg om forskning som underbygger teorien. Enkelte kilder jeg referer til er sekundære, særlig teoretikere som Vygotsky, Bandura og Bakhtin.

I *empiridelen* skriver jeg om hvordan jeg har arbeidet for å finne svar på problemstillingen min. Planen for *aksjonsforskningsdesignet* har i utgangspunktet en tydelig inndeling, men er flettet inn i empirien der den passer best. Planen er slik (Fuglseth & Skogen, 2006):

- Identifisering og klargjøring av en generell idé
- Beskrivelse og forklaring av de aktuelle faktiske forhold i situasjonen
- Konstruering av en generell plan
- Utvikling av aksjonstrinn
- Implementering av aksjonstrinn

- Evaluering, og eventuell revidering av plan og/eller aksjon
- Skrivning av aksjonsforskningsprosjektet

I *metodedelen* kommer det frem hvilket utvalg jeg har brukt og hvilke barrierer som følger med å forske i eget klasserom og litt om pretesten jeg gjorde først. Jeg beskriver hvordan jeg har bruk spørreskjema og samtaleintervju for at undersøkelsen skal ha best mulig validitet og reliabilitet. I denne delen omtaler jeg hvilke lesestrategier jeg har valgt ut til aksjonen og begrunner valget. Her kan det også leses om de tre ulike lesefasene jeg har planlagt å bruke lesestrategiene i og hvorfor det er viktig å dele dem i tre faser. Under viser jeg de lesestrategiene jeg har valgt:

Førlesing (oversikt)	Underveis lesing (overvåk)	Etter lesing (organisering)
Bevisstgjøre målet, hensikt med lesingen	Stoppe opp for å sjekke forståelsen <ul style="list-style-type: none"> - Les setning/tekst om igjen når du ikke forstår - Finne ut av vanskelige begreper 	Skriv oppsummering av tekst
Få oversikt over det du skal lese med BISON-overblikk: <ul style="list-style-type: none"> - Bla gjennom kapittelet - Se hvor mange sider - Les overskrifter - Les bildetekster - Reflekter over bilder - Les oppsummering. 	Noter nøkkelord/huskesetninger	Gjenfortell innhold i teksten med egne ord, gjerne med nøkkelord eller tankekart, kolonnenotat som hjelp
Aktiviser bakgrunnskunnskap	Lage tankekart	Bevisstgjøring ved å

<ul style="list-style-type: none"> • dette minner meg om... • jeg kan noe om dette... • jeg husker da... • jeg har opplevd noe som... • sånn følte jeg det også da... • hvis dette var meg, ville jeg... 		spørre: <i>Hva har du lært?</i> Muntlig eller logg.
Samtal om tekstemnet	Formulere spørsmål	Presentasjon av emnet..

Tabell 1 Lesestrategier implementert i utvalget i tre lesefaser. Huskeregel for å ta i bruk lesestrategier i de tre lesefasene: oversikt, overvåke, organisere (de tre o'ene).

Videre i metodedelen skriver jeg om hvilken struktur jeg har på innlæringen av lesestrategier. Jeg sier noe om hvordan den strukturerte innlæringsmodellen har vært til umåtelig nytte i arbeidet på flere vis. Innlæringsmodellen kan sies å ha god støtte i Vygotsky sin måte å tenke læring på. Punktene under viser grunntrinnene i innlæringsmodellen jeg fulgte (Roc, 2008):

1. *Forklare* elevene hva strategien går ut på og hvordan den fungerer. I tillegg til forklaringer, snakker jeg også til elevene om nytteverdi og hensikt strategiene kan ha.
2. *Demonstrere* og *modellere* hvordan strategien brukes, gjerne ved høyttenkning.
3. Gi elevene mange muligheter til å *praktisere* strategien på egenhånd med ulike tekster under veiledning til de blir mer og mer selvstendig.
4. La elevene arbeide i små grupper med strategien fortsatt med *veiledning*.
5. Legge til rette for grundig *refleksjon* og *drøfting* til slutt av hvordan strategien fungerte for den enkelte.

I metodedelen kan det også leses om hvordan jeg har balansert og brukt de kvalitative dataene med de kvantitative elementene. Videre beskriver jeg min vitenskapelige tilnærming. Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming.

I *presentasjon av undersøkelsen* fremstilles selve implementeringen av lesestrategiene. Her kan leses hvordan det ble jobbet det halve året aksjonen varte og en får høre noe om elevenes reaksjoner og synspunkter underveis.

Til sist presenterer jeg resultater og drøfter fenomener jeg har funnet i forskningsarbeidet. Jeg har brukt tabeller for å vise trender jeg fant. Under følger oversikt over innsamlingsmaterialet:

Periode for spørreskjema	Metode	Spørsmålsretning
Desember 2008 – juni 2009	Samtaleintervjuer og loggføring av elevutsagn	Elevutsagn som sier noe om implementeringsprosessen
1. desember 2008	Spørreskjema	Hvilke lesestrategier tar elevene tar i bruk på eget initiativ før implementering av lesestrategier?
8. mai 2009	Spørreskjema	Hvilke strategier bruker du på eget initiativ?
29.mai 2009	Spørreskjema	Spørsmål om hvordan elevene har forberedt seg hjemme til prøve i samfunnsfag
4. juni	Spørreskjema	Spørsmål om hvordan elevene har lest for å lære innholdet i en fagtekst
5. Juni 2009	Spørreskjema	Hvilke lesestrategier tar elevene i bruk på eget initiativ etter implementeringen, og tas de i bruk senere i deres utdanningsløp?

Tabell 2 Oversikt over innsamlet materialet

2 Lesestrategier

I norsk sammenheng er *lesestrategier* et relativt nytt og hyppig benyttet begrep i dokumenter om lesing og leseopplæring i skolen. Vi finner det i Kunnskapsdepartementets strategi for stimulering av leselyst og leseferdigheter. Vi finner også mange referanser til det nærliggende begrepet *læringsstrategier* i omtalen av elevens leseferdigheter både i Kunnskapsløftet, i faglitteratur og i PISA-undersøkelser. Begrepet *lesestrategier* høres ofte i et landskap der andre bruker begrepet *læringsstiler* og *studieteknikk*.

Lesing og læring henger tett sammen og i mange sammenhenger kan lesestrategier og læringsstrategier beskrives som to sider av samme sak. Litteratur om læringsstrategier spenner fra enkle studieteknikker til elevenes læringsstiler og over i undervisningsstrategier som lærerne kan bruke. Eksempelvis viser Dunn og Dunn til at læringsstrategier har med elevenes *læringsstiler* å gjøre, altså elevens måte å lære på (Dunn & Griggs, 2004, s. 15). Læringsstilene tar for seg et individuelt sett av foretrukne læringsbetingelser, tilrettelegginger og elevens kognitive måte å lære på. Det vil si at elevenes læringsomgivelse, læremidler og tilnærming til innlæringen har betydning. Noen elever kan for eksempel ha større utbytte av å høre på en foreleser, mens hos andre fungerer det best å lese selv (Ibid:22). I noen tilfeller er det nødvendig å ta og føle på ting rent fysisk, og ofte kan det å studere bilder, illustrasjoner, figurer eller film gjøre forståelsen enklere. Tankkart med ulike former og farger kan for noen være den beste måten å systematisere lærestoffet på, mens for andre fungerer det bedre å skrive lineære notater. Ulike strategier appellerer i ulik grad til personer med ulike læringsstiler. Læringsstiler er ikke en faktor jeg studerer i min undersøkelse og blir ikke diskutert i oppgaven. Likevel er jeg i undervisningssituasjonene bevisst læringsbetingelsene som tilfredsstillende faktorer innenfor feltet.

Leseteknikker forklares gjerne med skumllesing, hurtiglesing, nærlesing, letelesing eller lignende teknikker for hvor fort man leser en tekst, hvor nøye og i hvilken hensiktsmessig situasjon (Stangeland, 2006). Roe mener leseteknikkene kun gir en overflatisk læring og forståelse av lesing, men er hensiktsmessig for å skaffe oversikt eller finne opplysninger (Roe, 2008, s. 84). Når jeg implementerer lesestrategier i klassen, vil leseteknikkene være en del av lesestrategiene. Roe refererer til Maureen McLaughlin og Mary Beth Allen i sin bok *lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. De skiller mellom ”strategies” og ”skills” og hevder at strategier er mer komplekse enn de enkelte ferdighetene eller teknikkene, blant annet fordi de stiller krav om at leseren setter i verk flere tiltak (Roe, 2008, s. 84). Som eksempel nevner de at strategien *å oppsummere* er en strategi som kan inneholde mer konkrete ferdigheter, som å streke under det viktigste eller å skrive nøkkelord.

Læringsstrategi er antakelig det begrepet som er mest brukt når det er snakk om planlegging og gjennomføring av en eller annen form for læring. Professor i pedagogikk Anita Woolfolk mener læringsstrategier er en *overordnet plan* for læringen (Woolfolk, 2007, s. 222). En strategi kan bestå av teknikker for hvordan man når sine læringsmål. Det kan være husketeknikker, skumllesing, skrive svar på spørsmål. Læringsstrategier sier noe om hvordan man bruker sin metakognitive kunnskap. Elstad og Turmo sier dette om læringsstrategier:

Å utvikle gode læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike typer lærings situasjoner og ulike typer lærestoff (Elstad & Turmo, 2006, s. 16).

De kategoriserer læringsstrategiene blant annet i:

- Hukommelsesstrategier, der det går på rene teknikker for å huske, ikke strukturer som i lesestrategier.

- Utdypingsstrategier for å lage sammenheng i ny og gammel kunnskap.
- Organiseringsstrategier for å skape sammenheng i det de leser
- Forståelsesovervåking og kontroll, forstår jeg det jeg leser?

De tre siste kategoriene kan også forklares som lesestrategier. Roe mener at lesestrategier og læringsstrategier i mange tilfeller kan beskrives som det samme fordi lesing og læring henger tett sammen og at god strategisk læring kan overføres til lesing (Roe, 2008, s. 82). Sentrale begreper hun bruker er *metakognisjon*, *motivasjon* og *evnen til selvregulert læring*. Metakognisjon vil si evne til bevisst overvåking av egen læringsprosess. Motivasjon vil si et ønske om å lære og selvregulert læring innebærer at eleven selv har kontroll over og ansvar for egen læringsprosess. Spesialpedagog Roald Jensen sier at det som er felles for alle læringsstrategier, er elevens aktive engasjement (Jensen, 2007, s. 61). Han hevder at elevene ikke kan nå sine læringsmål hvis de er passive i læringsaktivitetene. Strategisk læring innebærer at elevene kan velge mellom flere strategier som kan hjelpe dem å nå sine respektive læringsmål. Det innebærer også at de kan ha alternative tilnærminger i bakhånd når de støter på problemer ved bruk av en bestemt strategi. Han beskriver læringsstrategi slik:

En læringsstrategi kan beskrives som enhver tanke, atferd eller handling som en person engasjerer seg i under læring og studier for å påvirke tilegnelsen og integreringen av ny kunnskap slik at den kan lagres bedre og gjøres mer tilgjengelig for senere bruk (ibid.)

Det ser ut til at begrepet læringsstrategi brukes som et overordnet begrep om alle tiltak elevene må gjøre i læringssituasjon. Jensen definerer dem både som noe eleven må planlegge, ha oversikt over, at det er avgjørende å være aktiv i prosessen og til slutt det å organisere informasjon for å kunne huske den bedre og aktivisere forkunnskapene. Jeg ville med fordel konkretisert det ved å snakke

om læringsstrategier i form av hele læringsprosessen og lesestrategier om redskapene eleven bruker når han tilegne seg noe gjennom å lese eller lytte til tekst. Kanskje er det mest hensiktsmessig å bruke begrepet læringsstrategi når man snakker om *hele* læringsprosessen.

Lesestrategier er tiltak eller handlinger leseren gjør for å fremme leseforståelsen (Roe, 2008, s. 89). Tiltakene skal kunne brukes for å effektivisere lesearbeidet og gjøre den hensiktsmessig alt etter teksten form, innhold eller hensikt. Like viktig er det at eleven kan sette inn relevante strategier hvis forståelsen står i fare. Elstad og Turmo skriver at strategiske lesere har et bredt repertoar av tiltak som kan settes inn i leseprosessen for å forstå (Elstad & Turmo, 2006, s. 63). De mener videre at den strategiske personen vet at det er mange måter å lese på, avhengig av hva som skal leses. De leser med en bevisst hensikt, tenker aktivt på tekstinholdet mens de leser og overvåker fortløpende egen forståelse. Dette gjør de for eksempel ved å skumlese for å finne informasjon eller for å skape oversikt, stille seg selv spørsmål underveis, ved å finne ut hvordan deler av teksten henger sammen og skaper helhet og sammenheng, og ved å oppsummere og vurderer det de har lest. Svake lesere derimot, trenger mye hjelp til å utvikle gode lesestrategier (Ibid.:72). Leseforståelse utover ordnivå krever altså mye mer enn ordavkodning, og det er helt nødvendig å undervise i forståelsesstrategier. Lesing er en kognitiv prosess, og derfor bør ikke leseopplæringen ta utgangspunkt i selve teksten, men i leserens samhandling med teksten (Ibid.:82). Lesestrategiene blir på denne måten en integrert del av den videre leseopplæringen og hjelper eleven til å utvikle lesekompetansen.

Som jeg tolker det, er begrepet læringsstrategier et overordnet begrep mot det noe smalere begrepet lesestrategier. Lesestrategier er et begrep som peker mer direkte på leseaktiviteten eventuelt lytting når man skal lære. Lesestrategiene blir en del av den videre leseopplæringen og leseutviklingen som hjelper elevene

til å bli bevisste og aktive lesere. Læringsstrategiene omfatter i tillegg, slik jeg ser det, tiltak eleven gjør i skriveaktivitet, praktisk arbeid og i tilretteleggingen av læringsstiler. Jeg har valgt å bruke begrepet lesestrategier i oppgaven fordi jeg synes begrepet knyttes nærmere med elevenes leseferdigheter enn læringsstrategier.

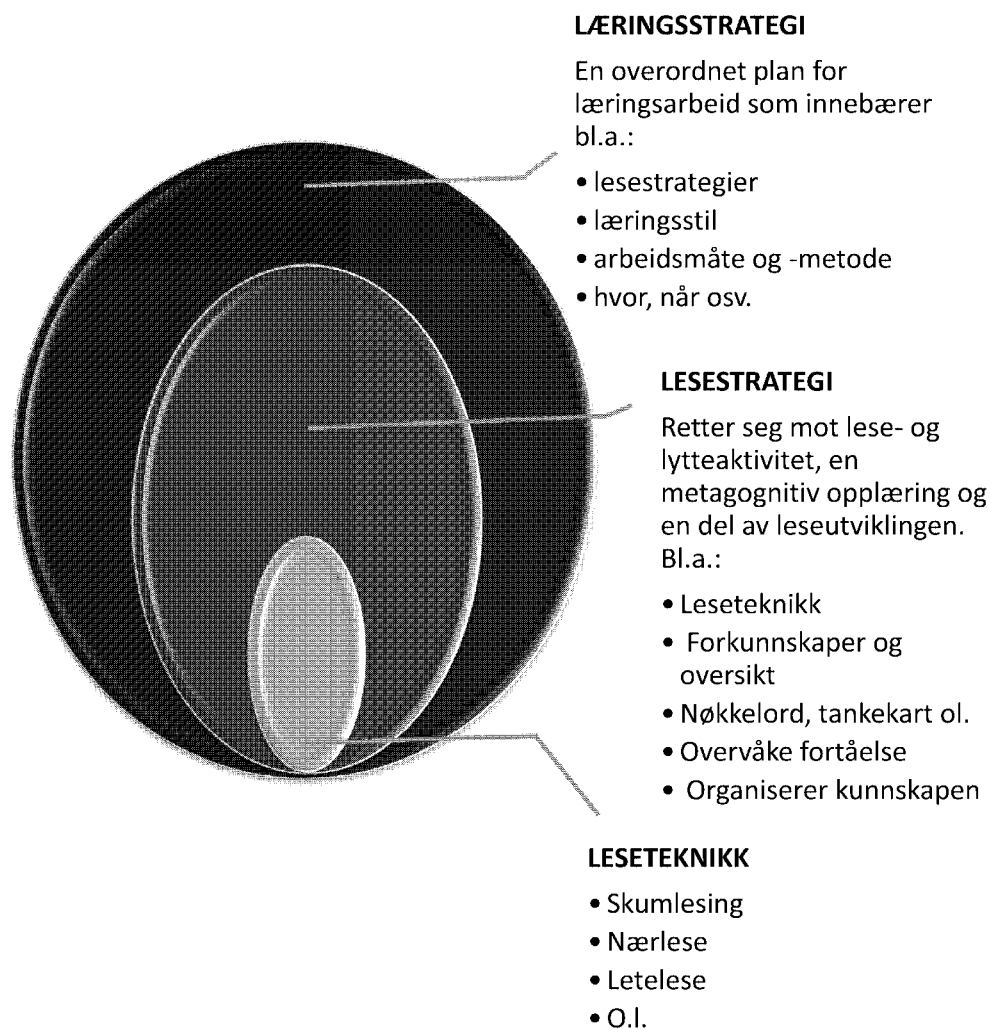
For å definere gode lesestrategier, har forskere tatt utgangspunkt i studier av hva gode lesere gjør når de leser (Elstad & Turmo, 2006, s. 85). Elstad og Turmo refererer til Nell K. Duke og P. David Pearson som har sammenfattet en punktvis beskrivelse hva som kjennetegner det som gode lesere gjør. Her finner vi både konkrete lesestrategier og holdninger til leseaktiviteten. Oversikten viser at elever som leser godt, har god metakognitiv kompetanse. De overvåker leseaktiviteten sin og er bevisst hvilke strategier de skal bruke når.

Lesefase	Gode og selvstendige lesere	Svake og uselvstendige lesere
Førlesingen	Aktiverer tidligere kunnskap. Forstår hva målet og hensikten med teksten er. Velger passende strategier.	Begynner å lese uten å forberede seg. Leser uten å vite hvorfor. Leser uten å vurdere hvordan teksten skal gripes an.
Under lesingen	Er fokuserte og oppmerksomme. Kommer med antakelser og forslag. Bruker oppklarende strategier når de ikke	Blir lett distraheret Leser for å bli ferdig med det. Registrerer ikke når de eventuelt ikke har forstått. Registrerer ikke hvilke ord og begreper som er viktige.

	<p>forstår.</p> <p>Bruker sammenhengen i teksten for å forstå nye ord og uttrykk.</p> <p>Bruker tekstens struktur for å forstå bedre.</p> <p>Organiserer og sammenholder ny informasjon med tidligere informasjon.</p> <p>Overvåker egen forståelse.</p> <p>Er bevisst på når de forstår.</p> <p>Er bevisst på hva de har forstått.</p>	<p>Forstår ikke hvordan teksten er strukturert.</p> <p>Legger til ny informasjon i stedet for å sammenholde den med tidligere informasjon.</p> <p>Er ikke klar over at de ikke forstår.</p>
Etter lesingen	<p>Reflekterer over det de har lest.</p> <p>Oppfatter suksess som et resultat av innsats.</p> <p>Oppsummerer det viktigste.</p> <p>Leter fram tilleggsinformasjon fra andre kilder.</p>	<p>Slutter å tenke over innholdet i teksten når de har lest ferdig.</p> <p>Oppfatter suksess som et resultat av flaks.</p>

Tabell 3 Muskingum Colleges – kjennetegn på gode og svake lesere (Learning, 2009).

Jeg har illustrert hvordan forholdet mellom lesestrategier og læringsstrategier kan oppfattes. Størrelsesforholdet mellom sirklene er basert på omtrentlighet:



Figur 1 Forhold mellom læringsstrategi, lesestrategi og leseteknikk

Det ser ut for at mange forfattere velger å bruke begrepet læringsstrategier om alle tiltak en må gjøre for å lære seg noe, også lesestrategier. Antakelig er det for å gjøre det enkelt. I figuren over ser vi at begrepet læringsstrategier er overordnet og har et innhold av alle aktiviteter en person gjør for å planlegge arbeidet sitt, også lesearbeidet. Lesestrategier blir en mindre del, men innehar mange av de samme aktivitetene til læringsstrategier, men ikke alle. Mens leseteknikker skilles tydelig som egne måter å lese tempomessig på.

3 Tilpasset opplæring

Tilpassa opplæring har versert i ulike former det siste århundre i de ulike læreplanene og jeg skal forklare min forståelse av begrepet. Begrepet *tilpassa opplæring* har versert i norsk skole siden 1970-tallet, og er i dag et begrep som har vært diskutert mye i egen skolekrets. Det forstås ulikt, praktiseres på ulike måter i ulik grad. Tilpassa opplæring er likevel enkelt å definere, relativt innfløkt å forstå og svært utfordrende å praktisere.

Begrepet *Tilpassa opplæring* er hjemlet i opplæringsloven (Lovdata, 2008):

§ 1-3. *Tilpassa opplæring*

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.

Begrepet tilpasset opplæring (TO) viser til differensiert tilpasning og Kunnskapsløftet fokuserer på at hver elev skal bli sett, hørt og få oppleve glede ved å lære på bakgrunn av egne forutsetninger. Elevene skal i arbeidet møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot som de selv kan mestre eller i samarbeid med andre. TO er ikke et mål i seg selv men et virkemiddel for læring og er et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007).

Prinsippet om tilpasset opplæring i norsk utdanning innebærer et utdanningspolitisk krav om at grunnskolen, så langt mulig, skal håndtere mangfoldet av elever innen rammen av vanlig skole (Bachmann & Haug, 2006). Alle elever har rett til å få utdanning tilpasset egne evner og forutsetninger. Variasjon i undervisningen skal bidra til at flest mulig får utbytte av den, uavhengig av kjønn, lokalmiljø, særskilte behov eller språklig minoritetsbakgrunn. Altså en inkluderende skole. Dersom eleven likevel ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, skal hun eller han etter sakkyndig vurdering tilbys spesialundervisning. Samtidig er det et grunnprinsipp at alle elever skal få sin opplæring i en slik form at de blir del av det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet ved sin lokale skole.

Marginalisering er et tilgrensende begrep som står i motsetning til inkludering. Det kan forstås som "... noe som er innvevd i sosial og kulturell praksis og som bidrar til at elever på ulike måter kan bli tilsidesatt, stemplet, nedvurdert og ført ut i skolelivets ytterkant" (Arnesen, 2002). Som del av slike prosesser reduseres gjerne elevens muligheter for både deltakelse i og utbytte av aktivitetene på skolen. De kan bli nedvurdert og miste anseelse og posisjon i elevgruppa, og de lever med en risiko om å havne helt på utsiden av det faglige og sosiale samhandlingen i fellesskapet som kan gi utbytte. Lesestrategier kan være en hjelp til faglig og sosial utjevning slik at flest mulig elever lærer seg gode leseferdigheter etter min mening.

Tilpasset opplæring fordrer at lærere må kjenne sine elever godt. Relasjoner og kommunikasjon gir lærerne en mulighet til å bli bedre kjent med sine elever. God kommunikasjon vil kunne bidra til å ansvarliggjøre lærer og elev i forhold til felles mål og kan gi læreren mulighet til å motivere sine elever til økt lærelyst som igjen kan føre til positive mestringsopplevelser. Tilpasset opplæring handler derfor om elevenes læringsprosesser og kan knyttes til lærernes kunnskap om

relasjonsbygging og kommunikasjon. Læreren har derfor en viktig oppgave når det gjelder å utvikle kunnskap om den spesielle eleven, for å kunne tilrettelegge for et best mulig læringsmiljø. Deretter fordrer det at læreren kan anvende denne kunnskapen slik at eleven når sine mål (Bjørnsrud & Nilsen, 2008).

For å illustrere noe av spennvidden i begrepet tilpasset opplæring, vil jeg trekke frem følgende to sitater med tydelige ideologiske referanser: "skolen skal ha rom for alle og blick for den enkelte" (Kunnskapsløftet, 2006, s. 29). Sitatet viser til spenningen mellom individ og fellesskap. I *Læringsplakaten* i samme plan kan vi lese at: "Skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter" (Ibid.:31). Begge sitatene blir etterstrebet i implementeringen av lesestrategier.

God tilpasset undervisning krever som regel mer ressurser enn det vanligvis er tilgang til, derfor er det nok ikke mulig å gi hver elev et skreddersydd opplegg. Når det gjelder opplæring i bruk av lesestrategier, kan en imidlertid regne med at det er relativt mange elever i en gruppe som kan starte omtrent på samme nivå dersom de ikke har fått opplæring i bruk av lesestrategier før, uavhengig av hvor godt de faktisk leser. Elvene bruker nok lesestrategier i større eller mindre grad uten å ha fått opplæring i det, men det er ikke sikkert de er klar over hva de gjør. Økt bevissthet rundt leseprosessen kan gjøre den enda mer fruktbar, både for flinke og for svake lesere. Og selv relativt flinke lesere, som bruker flere strategier mer eller indre automatisk, vil gjennom å lære hva lesestrategier er og hvordan de fungerer, få et metaperspektiv på sin egen leseprosess og hvilke operasjoner de faktisk foretar mens de leser. I denne aksjonen blir det først og fremst viktig å finne ut hvilket nivå eleven faktisk befinner seg på, hvilke lesestrategier som er automatisert, hvilke lesestrategier som er i ferd med å utvikle seg og hvilke lesestrategier som definitivt ikke en del av elevens

repertoar. Når dette er avklart, kan arbeidet med å hjelpe eleven med å tilegne seg den lesestrategien som han eller hun er klar for, begynne.

4 Teori

Som bakgrunn har jeg lest rapporter fra de internasjonale *undersøkelsene og studiene* PISA og PIRLS. Disse viser hvordan norske elever leser sammenlignet med andre land. Videre vises det til at norske elever er generelt mindre positive til utbyttet av skolegangen enn gjennomsnittet i OECD (PISA, 2000-2009). De rapporterer også om mindre positive lærer-elevrelasjoner og mindre støttende lærere. PISA som gjør denne undersøkelsen, tolker at resultatene har innvirkning på læringsmiljøet (Kjernslie, Lie, Olsen, & Roe, 2006). Både elever og rektorer beskriver et mer problematisk arbeidsmiljø i vårt land enn i andre land. PISA (2000) viser at ferdighetene i lesing blant norske 15-åringere lå på et gjennomsnitt internasjonalt. Norge var nummer 13 av 31 land i lesing (Bergesen, 2006, s. 40). 17 prosent av 15-åringene hadde så svake leseferdigheter at det ville være til hinder for videre utdanning mot bare 7 prosent i Finland som for øvrig hevdet seg i toppen av undersøkelsen (Ibid.:42). Våren 2003 kom en lignende internasjonal rapport om leseferdigheter blant 10-åringene, PIRLS (2001). Resultatene for norske elever var enda verre enn i PISA 2000. 20 prosent av norske 10-åringere lå under elementært nivå i lesing, mens tilsvarende tall for Nederland var 2 prosent og Sverige 4 prosent (Solheim & Tønnessen, 2003). PISA (2003) viste at norske elever i lesing fortsatt hadde nesten 1/5 av elevene i den svakeste lesekategorien. PISA (2006) viser at utviklingen av norske 15-åringers leseforståelse er signifikant dårligere enn i 2000 og i 2003 og norske og islandske elever skårer dårligst i Norden (PISA, 2000-2009). Spredningen i Norge er over gjennomsnittet og høyest i Norden. Korea og Finland skårer best på leseundersøkelsen.

Utvikling av elevenes *læringsstrategier* har fått mye oppmerksomhet både i internasjonal forskning, litteratur og i Kunnskapsløftet (LK-06). Parallelt med leseresultatene viser konklusjoner fra PISA- og TIMSS-rapportene at

undervisningen i Norge er preget av at elevene arbeider med oppgaver på egen hånd og opplæringen er i mindre grad knyttet til dagliglivet enn i andre land (PISA, 2000-2009; TIMSS, 2007). I PISA-undersøkelsen i 2000, da lesingen var det viktigste fagområdet, ble elevenes evne til strategisk læring målt. Elevene ble bedt om å ta stilling til utsagn på et spørreskjema, blant annet om hva de gjorde når de skulle lære ulike fag (Roe, 2008). Læringsstrategiene ble delt i tre kategorier;

- Å lære utenat
- Å utdype lærestoffet
- Å kontrollere at de hadde lært det viktigste

De norske elevene lå under OECD-gjennomsnitt når det gjaldt refleksjon over fagemner og innenfor utdypning, hvordan de selv kontrollerer og prøver ut hva de har lært og hvordan de klarer å knytte ny kunnskap sammen med eksisterende (Tønnessen, 2004, s. 140). PISA (2000, 2003) viste at de norske elevene ikke var *bevisste* i sin bruk av læringsstrategier, noe som gjenspeilet seg i lærings- og leseresultatene. Dette kan henge sammen med at norske lærere i liten grad snakker med elevene om dette (Roe, 2008, s. 83). Rapporten viste videre at norske elever brukte strategiene *mindre* enn de fleste andre land og at opplæringen skjer mindre jevnt og systematisk (Solheim & Tønnessen, 2003, s. 15). Den viste også til at høytpresterende elever i norske skoler har gode læringsstrategier, men at dette er hjemmenes fortjeneste og ikke skolens. PISA¹ viser en annen faktor som retter seg mot lærerens undervisningspraksis. Den rapporterer at det jevnt over er mye aktivitet i klasserommet og mye elevengasjerende aktiviteter (Klette & Roe, 2008). Men mange situasjoner synes å mangle fokus, retning og ikke minst lærerens aktive og systematiske introduksjon og oppsummering av aktiviteten. Elevoppgaver og aktiviteter blir

¹ Prosjekt om Lærings- og Undervisnings-Strategier i Skolen

ofte stående som enkelthendelser og blir i liten grad satt inn i en større kunnskapsmessig, faglig og/eller teoretisk ramme. Med bakgrunn i undersøkelsene ser jeg klart behovet for å lære elevene lesestrategier som skal gjøre dem i stand til å møte morgendagens krav fra læreplan og ulike undersøkelser.

PISA-rapporten sier en ting om strategibruk som kanskje går litt i mot det en generelt tenker om lesestrategiene (PISA, 2000-2009): Selv om korrelasjonene med prestasjoner blir noe høyere enn i tidligere PISA-undersøkelser, er de fortsatt lave og gir bare svak støtte til at bedre oppøving av gode læringsstrategier vil fremme elevenes læring i faget.

Resultatene fra de internasjonale undersøkelsene har gjort norske politikere og skolefolk bekymret (Bergesen, 2006). Dette har ført til at utdannings- og forskningsdepartementer har iverksatt *tiltak* for å forbedre leseferdighetene i norsk skole. Tiltakene har blant annet ført til Kunnskapsløftet som sier at lesing er en grunnleggende ferdighet som skal utvikles i alle fag.

Kunnskapsløftet og målsetninger

Med bakgrunn i de nedslående resultatene de internasjonale undersøkelsene viser til, ble det i Kunnskapsløftet gitt noen klare føringer. Lesing og lesestrategier er prioritert. Prinsipper for opplæringen vises i Læringsplakaten. Den sier at skolen skal (Kunnskapsløftet, 2006, s. 31):

- *Gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre*
- *Stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*

- *motiverte elever har lyst til å lære, er utholdene og nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet. Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring.*
- *Som tydelige ledere skal lærere skape forståelse for formålene med opplæringen og framstå som dyktige og engasjerte formidlere og veiledere. De skal arbeide for at elevene utvikler interesse for og engasjement i arbeidet med fagene.*

I den nye læreplanen er *lesing* løftet fram som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag, og i hver eneste fagplan finnes det læringsmål knyttet til lesing i faget (Roe, 2008). Flere av fagmålene viser fokus på lesestrategier som hjelper eleven til å nå andre kompetansemål (Utdanningsdirektoratet):

Mål for 2. trinn sier at elevene skal kunne

- *bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over leste tekster*

Her står det at lesestrategiene skal brukes for å oppnå leseferdigheter. Strategiinnlæringen skjer allerede fra 1. trinn og den må være systematisk.

Mål for 7. trinn:

- *bruke ulike lesestrategier tilpasset formålet med lesingen*

Her finner vi konkret at elevene skal lære ulike variasjoner i måter å lese på gjennom bruk av lesestrategier. Det være seg at eleven trenger å bruke strategier for ulike type skrivarbeider eller det å lese ulike leselitteratur.

Mål for 10. trinn:

- *bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa*

Målet er at elevene ikke bare skal være opptatt av å gjengi innholdet i teksten på prøver eller når læreren spør, men at de blir bevisste på hvordan ny kunnskap henger sammen med ting de kan fra før, slik at de kan bruke det de har lært, i møte med nye tekster. På den måten kan de bruke kunnskapene sine til å trekke egne selvstendige konklusjoner i nye sammenhenger, og de vil være åpne for å se det de har lært, i et nytt perspektiv. Lærerens rolle er svært sentral både når det gjelder å legge til rette for at elevene selv kan gjøre erfaringer, og for å skape et læringsmiljø som hele tiden gir dem nye utfordringer som de utvikler seg gjennom. Denne kunnskapen er krevende og fordrer god kunnskap om emnet.

Elevene vinner på å bruke lesestrategier for å nå enkelte av kompetansemålene i norsk. Eksempelvis i norsk, som i andre fag, skal de kunne presentere et fagstoff muntlig med eller uten hjelpemidler. Behersker eleven notatteknikker, kan det lette arbeidet. Videre skal eleven på barneskolen kunne lese et mangfold av tekster med ulik kompleksitet, kunne tolke og reflektere over innhold og kunne gjøre sammenligninger av temaer i tekst.

Den videre leseopplæringen og forskning

God lesekompetanse krever kontinuerlig utvikling. Elstad og Turmo mener at dersom leseopplæringen slutter når lesekode er knekt, vil mange elever få problemer med å bruke lesingen til å lære (Elstad & Turmo, 2006, s. 74). I løpet av de første skoleårene får de nær oppfølging i den tekniske leseopplæringen. Når elevene kommer oppover på høyere trinn og blir stadig mer avhengige av leseferdighetene sine for å tilegne seg ny kunnskap, blir de paradoksalt nok mer og mer overlatt til seg selv. I følge forsker Astrid Roe er det gjort lite forskning for å finne ut hva slags leseopplæring lærerne gir etter at elever har knekt

lesekode (Roe, 2008, s. 15). De undersøkelene som er gjort har konsentrert seg om ungdomstrinnet. Hun referer til Mortensen-Buan (2004) som viser at leseopplæringen har lav prioritet. 80 og 90 prosent av 400 spurte lærere ved ulike norske skoler svarer at de drev med lite eller ingen leseopplæring, men at de savnet opplæring om dette.

Dersom elevene slippes etter den første leseopplæringen, vil de svakeste elevene få større og større problemer etter hvert som de møter lengre og mer kompliserte tekster. Når eleven har lært å avkode bokstaver og lært seg å lese, er det avgjørende for leseutviklingen at elevene blir stimulert i mer kompliserte leseferdigheter. Forskere er enige om at elevene kan lære å utvikle gode lesestrategier, og flere studier har vist at når elever får systematisk, konkret og eksplisitt undervisning i bruk av lesestrategier, så blir de flinkere til å lese og forstå nye tekster (Roe, 2008, s. 79). Noen elever utvikler i større eller mindre grad lesestrategier av seg selv, mens andre vil være avhengige av å få hjelp til dette.

Faglitteratur

For å få svar på problemstillingen har jeg lest faglitteratur og teori om leseferdigheter, strategier, lærings-, motivasjons-, relasjons- og kommunikasjonsteori. Hva skal til for at elever på 7. trinn tar lesestrategier i bruk på eget initiativ? Å vite hva som påvirker eleven i sin læresituasjon, kan øke sjansen for å gi bedre innlæring. Læringsstrategier trekkes ofte fram som et viktig element i elevenes læring (Jensen, 2007, s. 60). Han hevder at motiverte elever benytter læringsstrategier i større omfang, slik at det kan påvises sammenheng mellom motivasjon og utvikling av læringsstrategier. Forutsetningen er imidlertid at elevene kan velge hvilke strategier de vil bruke. Valgmuligheter er en forutsetning for å opptre strategisk (Ibid.). Likevel må elevene ha hjelp til å utvikle strategier, og det krever bevissthet om dette fra

lærerens side. Vygotskys og Piagets teorier om nærmeste utviklingszone og skjemaer som tilpasses etter hvert som en lærer, har stor betydning for tilpasningen til eleven (Imsen, 2008). Treffer ikke lærer nivået til den som skal lære, vil eleven med stor sannsynlighet føle innlæringen problematisk. Det trenger ikke bare bli for vanskelig, det kan like gjerne være at stoffet blir for enkelt. Undervisningen vil kunne oppfattes som kjedelig og eleven kan miste motivasjonen. En gruppe lærere som ofte er gjenstand for forskning, er lærere i kategorien *spesielt dyktige lærere* (Roe, 2008, s. 81). Kriterier for å være en spesielt dyktig lærer er blant annet at elevene presterer bedre enn forventet i forhold til sosial bakgrunn, eller har større framgang enn gjennomsnittet. Undersøkelsen viste at kjennetegnene ved lærerne på småskolen og videregående skole, var at lærerne hele tiden legger opp til *samtaler* omkring de tekstene som elevene leser, og at de modellerer denne måten å snakke om tekster på kontinuerlig. *Samtale* fremmer både læring, motivasjon og refleksjon, noe flere studier har vist (for eksempel Allington og Johnston 2002, Applebee mfl. 2003 og Dysthe 1995) (Roe, 2008). Gode skoler i Norge er kjennetegnet med nettopp positive lærer- elevrelasjoner, støttende lærere og relativt godt arbeidsmiljø i klassene (PISA, 2000-2009).

Elstad og Turmo refererer i sin bok *Læringsstrategier, søkelys på lærernes praksis*, til Hugh Catts, som har studert elever med lesevansker på ulike alderstrinn snakker om et såkalt *hidden problem*, særlig når det gjelder elever fra femte klasse og oppover (Elstad & Turmo, 2006, s. 70). Catts og hans forskerteam fant i sin studie at ordavkodning var en mye hyppigere årsak til lesevanskene hos de svakeste leserne i andre klasse enn hos de svakeste leserne i åttende klasse. Forklaringen på at de eldste elevene leste dårlig, var i mye større grad problemer med selve *forståelsen* av innholdet i teksten. Det viste seg at de eldste elevenes leseproblemer ofte var knyttet til dårlig hukommelse og svak lytteforståelse. Når slike leseproblemer i tillegg er vanskelige å oppdage på

vanlige lestester, kan resultatet ofte bli at elever som har problemer med den generelle forståelsen, men som leser godt rent teknisk, ikke får den hjelpen de trenger underveis. Jeg erfarer at tekster fra foreksempel RLE-faget (religion, livssyn og etikk) på barneskolen kan ha mange ukjente og kompliserte begreper for denne aldersgruppen. Erfaringene er at tekstene gir høy frustrasjon og ofte ”glemmer” eller overser svake lesere disse leksene. Denne gruppen elever har stort behov for å utvikle sine leseferdigheter. En annen grunn til at elever ikke forstår det de leser, kan være at de har lav bevissthet omkring egen leseprosess og at de ikke konsentrerer seg om det de holder på med når de leser. Ved å bevisst overvåke sin egen leseprosess vil eleven registrere at de ikke forstår.

Astrid Roe skriver i boken *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæring* om lesingens rolle i dag (Roe, 2008, s. 11). Hun mener at lesingens betydning for den enkelte har endret seg i takt med utviklingen av dagens samfunn, både innenfor de kulturelle, de økonomiske og den sosiale utviklingen. All utvikling innen de samfunnsmessige og de teknologiske områdene setter stadig høyere krav til bedre og mer mangfoldig lesekompetanse. Det er ikke lenger nok å lære å knekke lesekoden de første årene av livet sitt. Den videre leseopplæringen blir stadig viktigere for læring slik at elever i norsk skole tilegner seg gode leseferdigheter og tekstforståelse. Leseforskere har de siste årene fastslått at elever som får systematisk leseopplæring etter at de har knekt lesekoden, utvikler seg til bedre lesere enn elever som ikke får det (Roe, 2008, s. 12). Lesing er ikke en ferdighet som elevene lærer seg en gang for alle de første skoleårene. God lesekompetanse krever kontinuerlig utvikling. Når eleven har lært å avkode bokstaver og etter hvert lært seg å lese en tekst, er det avgjørende for leseutviklingen at elevene blir stimulert i mer kompliserte leseferdigheter slik at de blir bevisste og aktive lesere som kan forstå og bruke alle typer tekster. Et aktivt syn på læring innebærer at eleven gjør noe med informasjonen

vedkommende leser, for eksempel ved å utdype og organisere kunnskapen (Stangeland, 2006).

Leseforsker Liv Kulbrandstad hevder at vi har lite forskningsbasert kunnskap om hvordan leseundervisningen blir organisert etter at elevene kommer over i 5. klasse i Norge, og hva den inneholder (Kulbrandstad L. I., 2003, s. 177). Kulbrandstad referer til Dolores Durkin sin publikasjon fra 1979 som viser resultater fra en omfattende undersøkelse av leseopplæringen i en rekke amerikanske klasserom fra tredje til sjette klasse. Hun fant at elevene fikk svært lite opplæring i *leseforståelse*, men at de derimot ofte ble testet i dette. Hennes arbeid fikk mye å si for forskningen i ettertid på feltet. En oppfølgingsundersøkelse 20 år etterpå, viste tilsvarende klasseromspraksis (Ibid.). Durkin hevder at dersom man bruker for mye tid på ordavkoding, er korttidsminnet ikke godt nok til at man klarer å følge tråden og få mening i teksten. Leseforståelse utover ordnivå krever altså mye mer enn ordavkoding, og ifølge Durkin, er det helt nødvendig å undervise i forståelsesstrategier, altså lesestrategier. Hun understreker at lesing og forståelse er to sider av samme sak, og dermed bør leseopplæringen gå ut på å gi elevene strategier som setter dem i stand til å skape mening i det de leser. Lesing er en kognitiv prosess, og derfor bør ikke leseopplæringen ta utgangspunkt i selve teksten, men i leserens samhandling med teksten (Elstad & Turmo, 2006, s. 82).

Forsknings- og utviklingsarbeid som er gjort de siste tiårene har resultert i en rekke eksempler på hva som kjennetegner god leseopplæring, hvilke lesestrategier gode lesere tar i bruk, og hvordan leseopplæringen kan foregå. Roe refererer til Jane Braunger og Jan Patricia Lewis (2006) som har samlet og systematisert mye av denne forskningen, og beskrevet hva som kjennetegner en god leselærer (Roe, 2008, s. 79). Astrid Roe har oppsummert kjennetegnene i sju punkter:

Kjennetegn på gode leselærere

1. Gode leselærere har først og fremst tro på at alle elever kan lære å bli flinkere til å lese, og de vet at elever på samme trinn kan være på svært forskjellig nivå. Derfor fokuserer de på den enkelte elevs forutsetninger, interesser og forkunnskaper.
2. Gode leselærere vet hvilke strategier gode lesere bruker, og hvordan de skal hjelpe alle med å bli strategiske lesere.
3. Gode leselærere er klar over at det er viktig å motivere elevene.
4. Gode leselærere passer på at elevene har tilgang til et bredt utvalg av tekster i ulike sjangre, ikke bare for at de skal kunne velge og vrake, men like mye fordi det er viktig å bruke mange forskjellig tekster når en skal lære seg gode lesestrategier.
5. Gode leselærer har god tekstkompetanse, spesielt innen fag som de underviser i.
6. Gode leselærere utnytter ulike læringssituasjoner til å arbeide med lesestrategier, for når elevene likevel skal lese, vil dette arbeidet både styrke forståelsen og gjøre dem til bedre og mer strategiske lesere.
7. Gode leselærere har tro på at vurdering kan gi viktig informasjon både til læreren og til eleven, og de vurderer elevene på mange ulike måter og for forskjellige formål. De legger særlig vekt på å vurdere elevene underveis i læringsprosessen, slik at både lærere og elever til enhver tid vet hva som er elevenes sterke og svake sider.

Tabell 4 Astrid Roe oppsummerer kjennetegn på gode leselærere

For å finne en strukturert plan over implementeringen av lesestrategiene, valgte jeg å ta utgangspunkt i Maureen McLaughlin og Mary Beth Allen sin strukturerte innlæringsplan som Astrid Roe referer til (Roe, 2008, s. 115) Hun skriver om boken om økt leseforståelse og videre leseopplæring: *Guided comprehension. A teaching modell for grades 3-8*. Boka bærer tydelig preg av den forskningen som har funnet sted på feltet de siste tiårene. Lærernes rolle veksler mellom å være ledende instruktør og veileder. Her bruker forfatterne begreper stillasbygging som er et begrep som i pedagogisk sammenheng stammer fra Lev Vygotsky. Han brukte stillasbegrepet sammen med begrepet den nærmeste utviklingssonen, som innebærer avstanden mellom det elevene kan klare alene, og det nye de kan lære ved god og kompetent hjelp og støtte.

4.1 Læringsteori

Læringsteorier gir en vesentlig innsikt som har betydning for det profesjonelle skjønnnet læreren må utvise i de enkelte undervisningssituasjonene, men gir ingen enkle resepter på hvordan undervisning om lesestrategier bør utformes. Læring er kompleks sammensatt av så mange ulike faktorer i tillegg til arv og hjemmemiljø og læreren trenger innsikt i forhold som virker inn på læring. Det holder ikke å undervise teoretisk om læringsstrategier, en må gi elevene praktisk erfaring med strategier slik at de kan utvikle dem til å bli velfungerende ferdigheter. Dette kan være en utfordring både for elev og lærer. Målet er at lesestrategier blir automatisert, ikke bare at elevene tar strategiene i bruk mekanisk. Når en lesestrategi blir en velfungerende ferdighet, frigjøres den kognitive kapasiteten som det strategiske tankearbeidet legger beslag på.

4.1.1 Sosialkonstruktivistisme og læring

Den russiske utviklingspsykolog Lev Semjonovitj Vygotskys (1896-1934) begrep om *den nærmeste utviklingssonen* (den proksimale utviklingssone) har i

mange år stått sentralt i analyser av hvordan barn lærer i interaksjon med en mer kompetent annen (Dysthe, 2006, s. 178). Det er en balansegang mellom hva barnet lærer selv og hva det lærer ved assistanse, her tenker vi læreren, foreldre eller medelever (Ibid.).

Sitat Vygotsky:

Enhver høyere psykisk funksjon i barnets utvikling fremtrer på scenen to gange, først som kollektiv og sosial aktivitet, det vil si som interpsykisk funksjon, og anden gang som individuell aktivitet, som barnets indre middel til tenkning, som intrapsykisk funksjon².

Innlæringen av lesestrategier vil bygge på Vygotsky sin tenkning når lærer først forklarer og modellerer hvordan disse tas i bruk, for så å veilede eleven praktisk inn i arbeidet slik at de overtar kunnskapen mer og mer. Vygotsky snakker også om språkets og relasjonens betydning i sin læringsteori. Han mener modellering er viktig og at barnet gradvis blir selvstendig. Som underviser er det klokt og nødvendig å vite om hvordan læring skjer, hva som motiverer elevene og hvilke påvirkning relasjonen og kommunikasjonen i klasserommet har for læring. Når jeg skal implementere lesestrategier i hele klassen samtidig vil jeg støtte meg til teorien og underbygge mine funn med dem.

4.1.2 Dialog og læring

Michael Bakhtin (1895-1975), russisk filosof og litteraturviter, har vært opptatt av dialog og har ifølge ulike forfattere hatt innflytelse på den moderne pedagogikk (Dysthe, 2006, s. 107). Det er interessant å vise til hans tenkning og

² http://da.wikipedia.org/wiki/Vygotsky#Citater_fra_Vygotsky 7.7.09 kl. 10.32

jeg trekker likhetstrekk til Vygotsky sin sosialkonstruktivistiske syn på læring, nemlig at læring skjer i språklig, sosial og kulturell sammenheng. Bakhtin mener at læring er en komplisert prosess der barnets egen stemme blander seg med stemmende det hører rundt seg. Barnet blir en person gjennom å ta ansvar for de stemmende han eller hun selektivt gjør til sine (Ibid.:179). Vi gjør andres ytringer til våre og gjennom dem skapes intertekstualitet. Dette mener han, er nettopp det trekket ved samtaler, som gjør dem levende og er den sammenheng begrepet *stemme* må forstås innenfor.

Samtalen og diskusjonen med elevene blir etter Bakhtin sitt syn svært viktig. Når elevene i min forskning skal lære om lesestrategier, må de vite om strategienes nytteverdi og hensikt. Under hele implementeringsprosessen vil dialogen mellom lærer og elev være levende. Tanken er nettopp det både Vygotsky og Bakhtin skriver, at vi skaper større forståelse rundt læringstemaet, elevene får tenkt selv, snakket om, lærer og påvirkes av andres uttalelser og de vil etter hvert overta det de kan ta i bruk selv. Uten samtalen og diskusjonen, mister en viktige elementer i innlæringsprosessen.

4.1.3 Selvvurdering og læring

Albert Bandura, (født 1925), Canadisk psykolog, har vært med å etablere sosial-kognitiv læringsteori og begrepet *self-efficacy* (mestringstro) har fått stor påvirkning innenfor psykologien³. Den knyttes til en persons forventning om mestring. Fokuset er på hva en person tror han kan gjøre med de evner, anlegg og ressurser som er iboende i seg selv i ulike situasjoner. Det er ikke en generell egenskap som selvtillit fordi en person kan ha høy mestringstro i norskfag, men ikke i matte. Troen man har på seg selv i en gitt situasjon har stor betydning for selve handlingen. Mestringserfaringer er den viktigste kilden til mestringstro

³ <http://en.wikipedia.org/wiki/Self-efficacy> 9. august 2009.

(Skaalvik E. o., 2005). Autentiske mestringsopplevelser bidrar til en følelse av kontroll over personlige sterke sider og styrker følelsen av å lykkes. Mestringsopplevelser er spesielt viktig i starten og det er viktig å tilpasse opplæring til elevens forutsetninger for at eleven skal føle reell og opplevd mestring (Ibid.). Skaalvik skriver at Bandura retter oppmerksomheten mot et individs oppfatninger av muligheten til å kunne utføre en handling eller en oppgave. Fokuset flyttes dermed fra elevens vurderinger av seg selv, som i stor grad er affektivt fundert, til om eleven tror han eller hun er i stand til å løse de oppgaver som mottas. Ved å se selvvurderingstradisjonen i relasjon til forventningstradisjonen vil selvvurderingstradisjonen kunne tilkjennes et mer refleksivt perspektiv, mens forventningstradisjonen kjennetegnes av et mer framtidsrettet og handlingsorientert fokus. Med god dialog og godt klassemiljø har lærer anledning til å fremme dette gjennom kunnskap om egen kommunikasjons, tilbakemeldinger og respons.

To andre forskere innen forventningstradisjonen, Wigfield og Eccles, framhever ulike faktorer som påvirker elevens innsats og forventning om mestring (Wigfield, 1997). Dette omfatter den *interesse* oppgaven vekker og aktivitetens *nytteverdi*. I følge denne tradisjonen ser jeg hvor viktig dialogen i klasserommet blir for å fortelle elevene om nytteverdien av å lære lesestrategier. I diskusjon med elevene kan de få innsikt i hvorfor de lærer og hva hensikten er. Dermed øker forventning om mestring og motivasjon i forhold til deres egen innsats. Studier av Skaalvik og Rankin (Skaalvik & Skaalvik, 2007) har vist at det finnes sammenheng mellom elevens selvvurdering og forventning om mestring.

4.1.4 Forskning

Læring

Læreres tilrettelegging av læringsaktivitetene i klasserommet har den seinere tiden fått økende oppmerksomhet. Tilpasset opplæring er nevnt, men det finnes begrenset med studier som har rettet oppmerksomhet mot læreres ulike praksiser. I prosjektet *Mangfold i klasserommet – individ og fellesskap*, refererer Rolf Faster til Turner (1998) som forteller at i klasserom der elevene rapporterte om svært positive holdninger til matematikk, var undervisningen preget av *dialog* mellom elev og lærer (Fasting, 2008, s. 119). Det var også *balanse* mellom de faglige utfordringene elevene fikk og deres kunnskaper. I tillegg foregikk det en gradvis overføring av ansvar for egen læring og bruk av problemløsning i samsvar med elevenes kompetanseutvikling. En arbeidsmåte er å rette oppmerksomheten mot elevens mestring gjennom individuell og nyansert feedback og gi klare realistiske framovermeldinger om hva som forventes. Slike konkrete vurderinger vil synliggjøre elevens utvikling, klargjøre hvilke læringsmål som er oppnådd og hvilke som i mindre grad er på plass. En slik arbeidsstrategi vil kunne skape positive forventninger om å kunne klare å møte de utfordringer skolen gir.

Samtalen og den nærmeste utviklingszone

Studier som har sett på hvordan elevenes ytringer understøttes og utvides av lærere og medlever til meningsfulle bidrag i vitenskapelige samtaler, er allment begrunnet i Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingszone (Imsen, 2008). Den tradisjonsrelasjonen beskrevet gjennom IRF-strukturen gjelder forholdet mellom initiering, respons og oppfølging. IRF er forkortelse for spørsmål fra lærer (Initiation), respons fra elev (Response) og tilbakemelding fra lærer. Kvaliteten på forholdet mellom initiering, respons og oppfølging er avgjørende for barnets læring i henhold til begrepet om den nærmeste utviklingssonen. I arbeidet med å implementere lesestrategier vil det ikke være nok å vise elevene

en lesestrategi èn gang og forutsette at elevene behersker den straks etterpå. Elevene må bli fortalt hensikt med lesestrategiene, bli vist flere ganger hvordan de bruker lesestrategiene og de må støttes helt til strategien er automatisert og i bruk hos dem selv. Det vil variere fra elev til elev og fra strategi til strategi hvor lang tid det tar å implementere lesestrategiene.

Behaviorister, bl.a. B.F. Skinner, Ogden R. Lindsley og Siegfried E. Engelmann har bygget opp modeller for hvordan effektiv undervisning bør foregå. De har vist at læring er mest effektiv når (Wikipedia, 2009):

- eleven deltar aktivt
- tilbakemelding skjer umiddelbart
- nytt stoff presenteres i en hastighet som er tilpasset eleven

De mest kjente undervisningsmetodene som er utviklet med utgangspunkt i behavioristisk perspektiv er *Direct Instruction* og *Precision Teaching* (Ibid.). Metodene går ut på å dele det som skal læres, ned i så små komponenter som mulig, og så presentere disse for elevene på forskjellige måter. Metodene innebærer at elevene er aktive deltagere i læringa, at de lærer i eget tempo, og at tilbakemelding er individuell og umiddelbar. Disse metodene vinner regelmessig konkurranser i USA om de mest effektive undervisningsmetodene. De er best egnet til å lære inn nytt materiale.

4.1.5 Eksempel på læring fra klasserommet

Et fantastisk eksempel fra eget klasserom som støtter opp om teoriene om at læring skjer i sosial språklig kontekst, initiert, fulgt opp og vurdert i dialog mellom elever og lærer er denne episoden: Elevene har et fagmål i engelsk der de muntlig skal forklare forskjellen på de to engelske tidsformene *presens* og

presens samtidsform. Når elevene skal forklare sin måloppnåelse viser det seg at elevene ikke har nådd målet. De begynner å se ned, noen fikler med fingrene, ingen av elevene mener de kan svare på spørsmålet. Lærer begynner å nøste og gi tips og minner elevene på at begge tidene har med nåtid å gjøre. Da viser det seg at noen av elevene kan forskjellen, men ”bare inni hodet mitt”, som flere av dem forklarer. ”Jeg kan det, men klarer ikke å forklare det. Det er liksom litt vanskelig å forklare det”. Lærer oppfordrer til diskusjon og lar elevene diskutere saken frem og tilbake. Det viser seg at en elev kan litt, en annen tar tak i det og henger seg på og forklarer litt til og slik fortsetter læringsballen å rulle. Lærer forholder seg mest lyttende og med anerkjennende nikk når elevene spør med blikket ”er det riktig?”. Etter en liten tid har elevene kommet frem til riktig svar. De som ikke deltok muntlig aktivt i diskusjonen fulgte stille med og man kan gå ut fra at noen av dem fikk plassert kunnskapen i ulik grad.

Erfaringer fra undervisningssituasjoner viser hvor viktig det er å ha god kompetanse i tilpasset opplæring og ha sikker teoriforankring. Elever som får anledning til å vise hva de kan og får verktøy på hvordan de finner ut av ting, kan få større indre motivasjon og tro på egne evner. Det samme gjelder tilrettelegging i faglig nivå og mengde. Får ikke eleven god nok tilrettelegging, kan han legge seg til utsagn som ”gidder ikke gjøre dette”, ”dette er kjedelig”. Ofte kan årsaken være at de ikke forstår og at oppgaven ikke er tilpasset eller forklart godt nok for eleven. Bortprioritering av diskusjonen sammen med elevene, er elementer som fort fjerner motivasjon for arbeidet. For mye selvstendig arbeid på skole og hjem kan være med på at elever mister tro på egne evner og de får lavere bevissthet rundt egen læringsutvikling.

4.2 Motivasjonsteori

Motivasjonsteorier sier noe om hvilke faktorer som har innvirkning på menneskers motivasjoner og har stor betydning for prosjektet mitt. Noen elever motiveres lett fra miljøet rundt seg, av krav og forventning eller fra seg selv, altså indre motivert for å gjøre det bra på skolen. Andre har lite skolemotivasjon i ett eller flere fag og har større behov for ytre motivasjon og påvirkning.

Det er nær sammenheng mellom motivasjon og læringsmål (Jensen, 2007, s. 63). Det viktigste i denne sammenhengen er hvorvidt målene er oppnåelige, og at det på en eller annen måte er meningsfylt for eleven. For eksempel har nok de aller fleste erfart at motivasjon spiller en rolle når det gjelder utbyttet av lesing. Er man umotivert, går det faktisk an å lese side opp og side ned uten egentlig å oppfatte et eneste ord selv for dyktige lesere. Dersom emnet er viktig for å nå et personlig mål eller for å komme fram til løsningen på et problem, blir lesingen mer skjerpet og konsentrert. Når innholdet er interessant og spennende, blir lesingen mer lystbetont, og dersom lesingen i tillegg er frivillig, er sjansen for et godt leseutbytte stort. Motivasjonen kan henge sammen med leserens tro på at han eller hun skal lykkes med å forstå teksten. Barn og unge som vet at de er gode lesere, har større sjanser til å lykkes med en tekst enn elever som har lave forventninger til egne prestasjoner (Elstad & Turmo, 2006, s. 73).

Jeg har erfart at motivasjonen har mye å si for den enkelte elev, for forventningene deres, læringslysten og læringsmiljøet i klasserommet. Dersom motivasjonen ikke er til stede i tilstrekkelig grad antar jeg at elevene ikke vil ta i bruk lesestrategier. Som Allan Wigfield sier, er motivasjon noe som styrer all adferd (Wigfield, 1997). Det nøyaktige forholdet mellom teorier for motivasjon og teorier for læring er vanskelig å sette opp fordi det ikke er et 1:1 forhold mellom dem. Det er riktignok slik at behavioristiske, kognitive,

konstruktivistiske og sosiokulturelle teorier alle har implikasjoner for motivasjon, eller ideer om hvordan vi blir motivert og hva som motiverer oss.

4.2.1 Motivasjon og læring

Med utgangspunkt i overfornevnte er betingelser for læring viktig for mitt prosjekt. Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik skriver om læring og betingelser for læring i sin bok *Skolen som læringsarena, selvoppfatning, motivasjon og læring* (Skaalvik E. o., 2005). De drøfter nyere forskning og viser til at læring, selvoppfatning og motivasjon utgjør en helhet. De er også inne på organiseringen av undervisningen. Og ut fra erfaring deler jeg deres oppfatning om at den systematiske opplæringen gir forutsigbarhet og gode rammer for alle typer elever.

Allan Wigfield forteller på en enkel måte hva motivasjon dreier seg om: «*Motivation deals with the why of behaviour*» (Wigfield, 1997, s. 14). Motivasjon omfatter de krefter som påvirker vår atferd, både retningen, utholdenheten og intensiteten på atferden. Ulike krefter eller motiv vil ligge til grunn for hva elever velger eller ikke velger, hvilken innsats elever legger for dagen og for hvor lenge en aktivitet opprettholdes. Det er dermed ikke spørsmål om en elev er motivert, men mer hva eleven er motivert *for*, i hvilken retning elevenes oppmerksomhet trekkes og hva som skal til for å samle oppmerksomheten om skolens lærestoff. Imsen retter også oppmerksomheten mot vurderingens verdi for læring og motivasjon (Imsen, 2002, s. 311). Hun mener elevene er avhengige av å få en form for tilbakemelding for at det skal være mulig å lære noe av arbeidet. Da må vurderingen være positiv og meningsfylt. Motivasjon er framhevet som sentralt for læring, men denne vektleggingen har ikke til hensikt å underkjenne de kognitive prosesser som også er involvert. Kognitive prosesser er avgjørende for at funksjonelle

skriftspråklige og matematiske ferdigheter skal utvikles og etableres som funksjonelle, men de påvirkes likevel av kontekstuelle og motivasjonelle forhold (Fasting, 2008, s. 113).

Flere forskere mener at motivasjon er nødvendig for å stimulere til læring (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Andre forskere er uenig i dette fordi man gjennom påstanden sier at motivasjon er grunnlaget for all menneskelig læring. Det er også en del faglig uenighet om motivasjon er en stabil egenskap eller om den er en situasjonsbestemt tilstand. Skaalvik og Skaalvik peker derimot på at det i dag er enighet blant motivasjonsteoretikere om å forklare motivasjon som en *situasjonsbestemt* tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, forventninger og selvvurdering (Jensen, 2007, s. 62). Jeg velger å forholde meg til Skaalviks forklaring. Fra egen praksis ser vi at den samme elev kan ha ulike motivasjoner for ulike fag og emner. Interesse og tilretteleggingen av oppgaver har mye å si for motivasjonen. Egne erfaringer fra undervisning følger det Skaalvik og Skaalvik videre sier om motivasjon:

- *Elevenes verdier er knyttet til hva som er riktig og viktig for dem. Hvis det som skal læres eller utføres av eleven er i tråd med verdiene, er det sannsynlig at eleven vil anstrenge seg.*
- *Elevenes erfaringer vil påvirke de valgene han gjør. De erfaringene eleven gjør, hvis han ikke løser oppgavene riktig, vil påvirke elevens valg neste gang han kommer i en tilsvarende situasjon.*
- *Selvvurdering utvikles ut fra om eleven har opplevd mestring i tidligere læringsarbeider. Elever som har hatt mestringsopplevelser vil lettere gå i gang med nye oppgaver.*
- *Forventninger fra personer som er av betydning for eleven, vil påvirke elevens mentale innstilling til å prøve på oppgaver selv om det byr på utfordringer.*

Elevenes motivasjon kan dermed i stor grad påvirkes av læreren. Tilpasning av undervisningen, dialog, mestring, forventninger og nytteverdi vil være avgjørende for elever med lav motivasjon foreksempel (Jensen, 2007, s. 62).

4.2.2 Indre motivasjon – ytre motivasjon

En rekke faktorer påvirker elevens oppgaveorientering og læringsmotsivasjon. Ofte deles disse i kategoriene *ytre* og *indre* motivasjon (Imsen, 2008). Motivasjon er altså drivkraften bak en viljebestemt handling. Å være motivert for noe betyr at man er innstilt på, eller åpen for noe. Dette har blitt en samlebetegnelse for krefter som har med igangsettelse av atferd å gjøre. Motivasjon er alle de krefter som mobiliserer energi, og som bestemmer denne energiens retning og intensitet. Både krefter som ligger i oss - og utenfor oss. Man skiller gjerne mellom indre og ytre motivasjon. Hvis en person gjør en aktivitet på grunn av interesse for selve aktiviteten, og denne aktiviteten er belønning nok i seg selv er det snakk om indre motivasjon. Ytre motivasjon er når personen gjør noe fordi han ønsker å oppnå en belønning eller et mål utenfor selve aktiviteten:

- Indre motivasjon: stammer fra indre faktorer som nysgjerrighet, interesse osv
 - Indre motivasjon er når eleven selv starter aktiviteten
- Ytre motivasjon: stammer fra ytre faktorer som reaksjoner, å oppnå belønning eller unngå straff
 - Ytre motivasjon er når elevene setter i gang med aktiviteter påvirket av eksterne faktorer.

Prestasjonsmotivasjon er trangen til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard. Det er snakk om en indre motivasjon, og prestasjonsmotivasjon innebærer en positiv holdning til å prestere i seg selv uten primært å være knyttet til et ønske om belønning. I følge John W. Atkinsons prestasjonsmotivasjonsmodell som Imsen referer til, vil det alltid finnes to krefter i en prestasjonssituasjon: lysten til å lykkes og angsten for å mislykkes (Imsen, 2008, s. 88). Hvis angstimpulsen er sterkere enn lysten til å lykkes, vil eleven vegre seg for å komme i gang, og jo sterkere angstimpulsen er jo mer vil den hemme eleven i arbeidet. Ytre og indre motivasjon antyder ulike typer mål med atferd. Det er nyttig for lærer å kjenne til hvordan elevene responderer og arbeider med klasseromsaktiviteter. Vi har to hovedtyper mål, læringsmål og prestasjonsmål. Elever som setter seg *læringsmål* kan sies å være oppgaveorientert, mens elever som setter seg *prestasjonsmål* kan sies å være ego-orientert. De forekommer ikke som rene typer, men en type vil ofte være dominerende. En grei oversikt over de to typene vises i tabellen under:

Læringsmål – Oppgaveorientert	Prestasjonsmål - Ego-orientert
Læring er et mål i seg selv	Læring et middel til å bli oppfattet som flink evt. unngå å bli oppfattet som dum.
Fokuserer på å lykkes	Fokusere på å unngå nederlag
Følelse av kompetanse knyttet til å forbedre egen prestasjon	Følelse av kompetanse avhengig av hvordan han presterer sammenlignet med andre
Innsats noe positivt og nødvendig for å lykkes	Innsats et tveegget sverd

Anser evner som foranderlige gjennom innsats	Opptatt av sosial sammenligning
Attribuerer prestasjoner til innsats	Ser på evner som stabil egenskap
Søker optimale utfordringer	Attribuerer prestasjoner til evner
Stor utholdenhet ved problemer	Gir opp når han møter vansker
Benytter effektive læringsstrategier	Yter høy innsats bare når en forventer å mestre aktiviteten.

Tabell 5 To ulike måter å sette seg mål på – læringsmål og prestasjonsmål

Vanskelighetsgrad er vesentlig for motivasjon og kan lett knyttes til tilrettelegging og tilpasning i vanskegrad i læringsprosessen. Elever som er motivert for *å lykkes* vil bli motivert av oppgaver som er passe vanskelige (utfordrende) mens elever som er motivert for *å unngå nederlag* vil bli mest hemmet av passe vanskelige oppgaver. Det er en fordel for meg i undervisningssituasjon å kjenne til de ulike faktorene som påvirker elevene. Under viser jeg en oversikt over tre elevtyper:

Mestringsorienterte elever	<ul style="list-style-type: none"> - Opptatt av å lykkes - Setter seg læringsmål - Opplever evner som tillærte - Mestring hovedmotivasjon - Setter seg utfordrende mål
-----------------------------------	---

<p>Elever som er orientert mot å unngå nederlag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Opptatt av å unngå nederlag - Setter seg prestasjonsmål - Opplever evner som medfødte - Beskyttelse av selvbilde er hovedmotivasjon - Setter seg veldig lette eller veldig vanskelig mål
<p>Elever som aksepterer nederlag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Opplever evner som medfødte - Overbevist om at prestasjonene kommer av dårlige evner - Ikke lengre i stand til å beskytte sitt selvbilde - Eneste utvei er å forkaste verdien av oppgaven - Setter seg ikke mål

Tabell 6 Motivasjon og ulike elevtyper

4.2.3 Ulike motivasjonsretninger

For å vite hva jeg kan gjøre for de som trenger å motiveres har jeg gjort meg kjent med ulike forståelser for motivasjon. Det er viktig for meg å ha en bredest mulig kunnskap om hva som motiverer eller demotiverer elever for å få en best mulig implementering i aksjonen. Det vil øke sjansen for at flest mulig elever blir motivert til å ta til seg kunnskap og dermed ønsker å ta i bruk lesestrategier på eget initiativ når de er lært.

4.2.4 Forventning om mestring

Elever med positive forventninger om mestring, er mest selvregulerende i læringssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Elever med høye forventninger om mestring lærer bedre og løser flere problem enn elever med lave forventninger, mener de. Dette samsvarer med Bandura som også mener at elevenes forventning spiller en viktig rolle for deres handlemåte. Elevens

forventning om å mestre et spesifikt problem har avgjørende betydning for den innsatsen og utholdenheten som investeres (Ibid.:234).

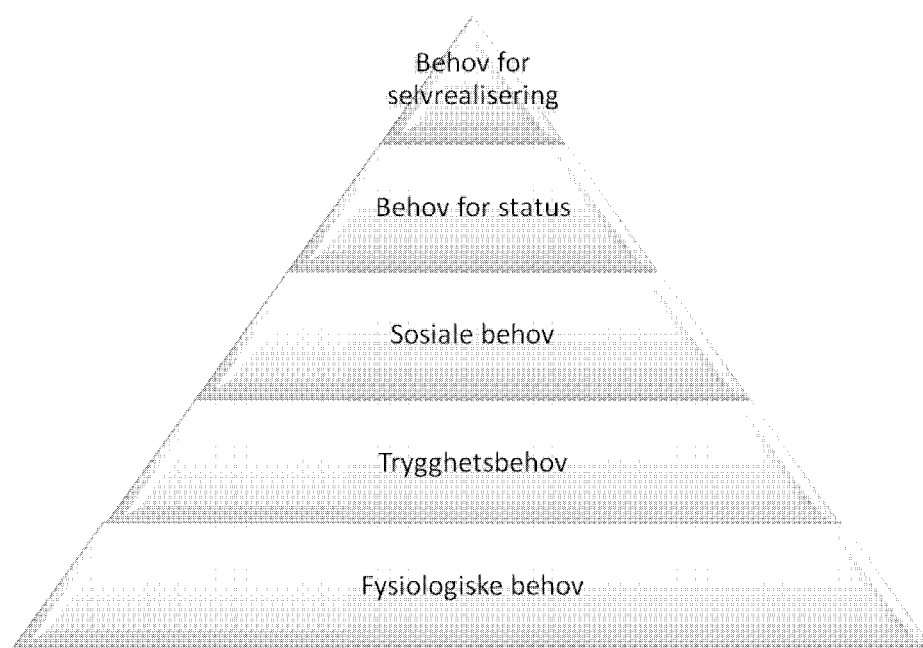
Nyere motivasjonstenkning

Nyere motivasjonspsykologi har i sterkere grad enn før tatt opp *kognitive* aspekter ved motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Intensjoner, planer og målsettinger fremheves som viktige faktorer for igangsetting og dirigering av atferd. Det er lett å relatere denne retningen inn i undervisningssituasjon. Dersom intensjon, planer og mål for undervisningen er nøye planlagt og klargjøres for eleven, erfarer jeg at motivasjonen til elevene øker. Metoden under implementeringsprosessen må legges nært opp til dette. Dersom elevene kjenner til intensjonen og målsettingene med å lære lesestrategier, vil det ifølge teorien øke deres motivasjon for å lære dem.

Humanistisk motivasjonsteori

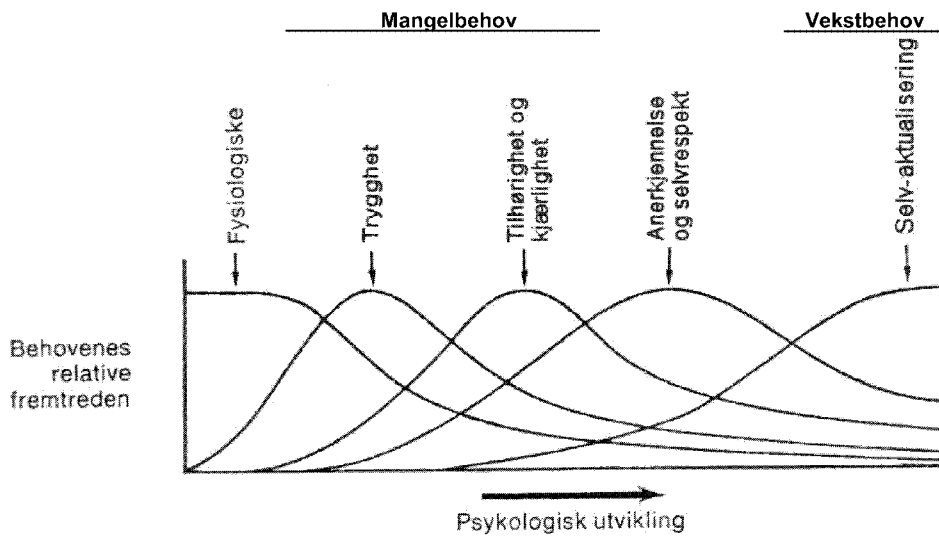
Det er ikke nok å vite om hva som motiverer for læring. En må vite noe om de grunnleggende behovene mennesket har. Abraham Harold Maslow var en amerikansk psykolog som er mest kjent for Maslows behovspyramide, en teori om motivasjon hos mennesker. Maslow skriver at mennesket har fem behov de ønsker å tilfredsstille (Imsen, 2008). Behovene eller motivene blir gjerne framstilt hierarkisk ved hjelp av en pyramide der hvert nivå bygger på det foregående. En slik framstilling understreker at behovskategoriene i hovedsak er atskilte og knyttet til gitte alders- eller utviklingstrinn. Disse behovene er grunnlaget for motivasjon. Behovenes styrke og dominans varierer fra person til person, og kan oppstå både på grunn av indre og ytre årsaker. Maslow hevder også at når et behov er tilfredsstilt melder et nytt seg, men legger vekt på at motivasjon er et komplekst fenomen der samspillet mellom de forskjellige behovene er viktig.

Maslows behovsklassifisering kan i hovedsak relateres til to hovedgrupper: *mangelbehov* og *vekstbehov* (*Ibid.*) Mangelbehovene omfatter grunnleggende behov som er avgjørende for menneskers fysiske- og psykiske velbefinnende. Dersom ikke de grunnleggende behovene ivaretas, vil elevens atferd, eller motivasjon for atferd, rette seg mot å få behovene tilfredsstilt. Vekstbehovene omfatter intellektuelle behov, estetiske behov og behovet for selvrealisering.



Tabell 7 Maslows behovshierarki

En alternativ framstilling finner vi hos Krech og Crutchfield (1969) som framstiller behovsområdene ved hjelp av en serie med bølgebevegelser (Fasting, 2008). På denne måten viser de at de ulike behovene alltid har sin berettigelse, men at den relative betydningen varierer.



Tabell 8 Psykologiske behovs relative framreden (Krech og Crutchfield (Fasting, 2008))

Mangelbehovenes betydning, som er viktig å kjenne til i læringssituasjon, avtar gradvis etter hvert som den psykologiske utviklingen forløper og behovene blir ivaretatt (Imsen, 2008). I motsetning til mangelbehovene reduseres ikke vekstbehovenes betydning. En stimulering av vekstbehov synes i stedet å føre til en selvforsterkende prosess der ny kunnskap bidrar til søken etter ytterligere kunnskaper. Forutsetningen er at eleven opplever en viss anerkjennelse for innsatsen. En elev som for eksempel raskt oppfatter prinsippene i det alfabetiske systemet, og som tidlig lykkes med å etablere grunnleggende alfabetiske kodingsferdigheter, opplever raskt at ulike bokstavkombinasjoner representerer meningsenheter som gir innsikt i skriftspråkets verden. Elevens første avkodingsferdigheter danner grunnlaget for at også større ortografiske enheter som småord eller orddele etter hvert raskt gjenkjennes. Elevens leseferdigheter og kognitive, språklige fundament stimuleres på denne måten gjennom nysgjerrighet og kontinuerlig utforskning av meningsinnholdet i det som leses.

Men dersom eleven opplever å mislykkes med å etablere automatiske lyd-bokstav-forbindelser, vil dette kunne føre til at eleven unngår situasjoner der skriftspråklig materiale benyttes (i samsvar med andre motivasjonsteorier). Skriftspråklig informasjon vil da ikke vekke den samme nysgjerrigheten og vil i stedet bli oversett. På skolen er det store muligheter for at eleven forsøker å unngå å bli konfrontert med sin mangelfulle kompetanse, og de utfordringer eleven får vil kunne skape en konflikt mellom behovet for anerkjennelse og selvspekt og behovet for intellektuelle utfordringer. Resultatet kan bli at eleven vil kunne bruke energien til å opprettholde selvspekt gjennom å ta i bruk lite funksjonelle strategier som utenatlesing eller ved å skjule vanskene. Lærers utfordring blir å skape et trygt og inkluderende miljø, der alle opplever å lære noe og samtidig aksepterer at elever lærer i forskjellig tempo. Et slikt inkluderende læringsmiljø vil kunne legge til rette for at selvspekt ivaretas selv om enkelte opplever læringsutfordringene som vanskelige. Selvoppfatning, selvvurdering og forventning om mestring blir viktige elementer å ivareta (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Både vekstbehovene og særlig mangelbehovene til Maslow er viktig for meg å kjenne til for å kunne avdekke og støtte opp om behov som har innvirkning på læringen til eleven. Jo flere behov som blir dekt, jo bedre forutsetning har eleven for å mestre i læringssituasjon.

Selvvurdering og motivasjon

Til sist i delen om motivasjonsteori tar jeg for meg selvvurderingstradisjonen. Grunnen for at den blir omtalt her, er hensynet til elevenes personlighet og individualisme. Hver og en av elevene er et individ med hver sine væremåter. Klassen kan ikke sees som en homogen gruppe som skal lære et emne på samme vis og med samme forutsetninger. Hvert enkelt barn må bli sett som det det er med sine spesielle behov. Grunnleggende faktorer for motivasjon er elevenes selvbilde og selvoppfattelse. I litteraturen er det en rekke forhold som relateres til elevens *selvoppfatning*. I Einar og Sidsel Skaalvik sine arbeider knyttes

selvoppfatning til en elevs samlede oppfatninger, vurderinger og forventninger til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2007). En elevs selvoppfatning vil dermed påvirkes både av fysiske-, sosiale-, intellektuelle-, emosjonelle- og moralske forhold. En elevs opplevelser og erfaringer danner på den måten grunnlag for hvordan han eller hun vurderer seg selv i familie- og fritidssituasjoner eller i ferdigheter i lesing, skriving og regning. Det er elevens samlede erfaringer som danner grunnlaget for elevens selv vurdering.

Selvoppfatning omfatter både vurderinger av egen personlighet, egen faglige dyktighet og egne prestasjoner, samtidig som det omfatter *forventninger* om muligheten til å mestre bestemte handlinger eller oppgaver. Disse to perspektivene kan knyttes til ulike forskningstradisjoner som jeg tidligere har skrevet om – *vurderingstradisjonen* og *forventningstradisjonen* (Wigfield, 1997).

Selvvurderingstradisjonen kan spores tilbake til Charles Cooley som i 1902 introduserte speil-metaforen «*looking-glass self*» (Fasting, 2008, s. 115). Cooley benyttet metaforen for å illustrere at de oppfatninger en har av seg selv i hovedsak etableres gjennom hvordan en oppfatter at andre oppfatter en. I dag omfatter selvvurderingstradisjonen en analytisk tilnærming til vurderbare aspekt ved en persons oppfatninger av seg selv. Lærerens tilbakemeldinger til elevens prestasjoner vil med denne tradisjonen kunne påvirke elevens motivasjon sterkt. Tradisjonen betrakter gjerne et individs selvvurdering som hierarkisk og multidimensjonal. Fasting referer til Shalvesen, Hubner & Stanton (1976) som på bakgrunn av empiriske studier har presentert en modell der de framstiller dette gjennom å relatere et individs selvoppfatning til et akademisk- og et ikke-akademisk område (Ibid.). Disse områdene kan igjen deles opp i underliggende mer eller mindre relaterte del-faktorer.

En elevs selvvurdering kan være spesifikk og avgrenset som for eksempel selvvurdering innen multiplikasjon eller mer bredt fundert som en vurdering av egen dyktighet innen matematikkfaget (Ibid.). *Akademisk selvvurdering* relateres gjerne til sentrale skolefag av både praktisk- og teoretisk karakter. På samme måte relateres *ikke-akademisk selvvurdering* til ulike sosiale, emosjonelle og fysiologiske faktorer. Den hierarkiske framstillingen indikerer at en elevs selvvurdering innen et område ikke automatisk påvirker elevens selvvurdering innen andre områder. Dette kjenner vi igjen fra vår egen skolegang der vår selvvurdering innen akademiske, sosiale og fysiske områder gjerne ble opplevd svært forskjellig. Lese, skrive og regneferdigheter omfatter imidlertid en stor del av skolehverdagen for barn og unge. Det er dermed en fare for at de som kommer til kort innen disse områdene vil kunne skape så stor utrygghet at det vil påvirke elevens selvvurdering også innen andre ikke-akademiske områder, og dermed skape utrygghet rundt elevens samlede læringspotensiale eller motsatt at en persons tilkortkommenhet innen de sosiale områdene kan påvirke eleven negativt når han skal lære fag.

Et annet aspekt innen selvvurderingstradisjonen kan knyttes til de følelser en elev sitter igjen med etter å ha mestret eller ikke mestret teoretiske eller praktiske oppgaver, og de opplevelser som kan knyttes til den sosiale situasjonen som omkranser aktiviteten. Fasting skriver at Harter & Connell (1984) viser til at positive opplevelser etablert i interaksjon med medelever og betydningsfulle andre vil kunne styrke elevens selvvurdering innen lesing, skriving eller regning (Fasting, 2008, s. 116). Selv om det her antydes en relasjon mellom affektive prosesser og elevers selvvurdering, er det ikke forskningsmessig belegg for å hevde at områdene er sammenfallende. En elevs vurdering av ferdigheter innen sentrale fagområder, og de følelsesmessige forhold eventuelle problemer medfører, synes derimot å påvirke *motivasjonen* for læringsaktiviteter. Negative forhold kan lett skape grunnlag for lite fruktbare

oppfatninger av egne læringsmuligheter og av fagområdet. Med dette som bakteppe i undervisningssituasjon vil god dialog og tilbakemeldinger som er faglig tilpasset til elevens nivå og mestringskapasitet være motivasjonsavgjørende.

4.2.5 Forskning

Amerikaneren Frederick Herzberg gjennomførte på slutten av 1950-tallet en undersøkelse om motivasjon og bruken av incitament - Incitament er en stimulans til å gjøre en ekstra innsats (Christiansen, 2008, s. 28). Stimulansen kan enten være følelsesmessig, for eksempel følelsen av å hjelpe en venn, eller et menneske i nød, en økonomisk godtgjørelse, eller høyning av egen status. Herzberg gjennomførte undersøkelsen blant ingeniører og regnskapsfolk i ulike typer av bedrifter og jeg trekker likhetstrekkene til elevenes skolefaglige erfaringer. Analysen av materialet, viser at informantenes *gode følelser* var nært knyttet til forhold som prestasjoner, anerkjennelse, ansvar, arbeidets innhold, personlig vekst og forfremmelse. Disse faktorene kaller Herzberg for motivasjonsfaktorer. Motivasjonsfaktorene påvirker graden av tilfredshet og utløser motivasjon. Informantenes *negative følelser* viser seg å være nøye knyttet til forhold som firmacts politikk og administrasjon, ledelse, lønn, mellommenneskelige relasjoner og arbeidsforhold. Disse faktorene kaller Herzberg for hygiene faktorer. Hygiene faktorene motiverer ikke til økt innsats. Dersom de ikke blir imøtekommet, medfører det utilfredshet og mistriivsel. Bli hygiene faktorene imøtekommet, medfører det likevel ikke økt innsats.

Herzberg konkluderer med at det er ett sett med faktorer som bidrar til trivsel og motivasjon og ett annet sett med faktorer som bidrar til mistrivsel, h.h.v. motivasjons- og hygiene faktorer. Hygienefaktorene er koplet til forhold av mer generell art som bedriftspolitik og generelle arbeidsforhold. Motivasjonsfaktorene er direkte knyttet til den jobben den enkelte utfører. Tilfredsstillelse av hygiene faktorene virker forebyggende og disse faktorene må være tilfredsstilt før motivasjon inntreffer. Oppfyllelse av motivasjonsfaktorene innebærer jobberikelse: Den eneste måten å få en medarbeider motivert på er å gi ham arbeidsoppgaver som virker utfordrende og som gir ham ansvar, sier Herzberg.

Herzbergs to-faktorteori bygger på at det er en positiv sammenheng mellom trivsel og motivasjon (Fasting, 2008). Hans forskning kan dermed sees i sammenheng med Maslows behovshierarki, relasjons- dialog- og motivasjonsteori som jeg har brukt i denne oppgaven. Disse faktorene er viktig å kjenne til for alle som underviser.

4.3 Kommunikasjons- og relasjonsteori

Kommunikasjon og relasjoner har betydning for elevenes motivasjon. I møtet med elever som har lav motivasjon for skolearbeid, kan *kommunikasjons- og relasjonsteori* være nyttig for lærer for å forstå eleven og for å få eleven til å vise interesse. Kjernen i all undervisning er kommunikasjon. Bateson skriver at relasjonene må komme først for at kommunikasjonen skal flyte (Ongstad, 2004). Hvis læreren tenker at han skal ha kontroll over klassen ved å bli strengere og strengere så kan han oppleve et motspill (Ulleberg, 2009). Denne refleksive prosessen kan best forstås ved å ta utgangspunkt i at undervisning er deltakende og gjensidig. Det er ikke snakk om isolert, individuell adferd. Undervisning er noe som lærer og elever gjør sammen.

Anlegger vi et kommunikasjonsperspektiv på fenomenet klasseledelse, blir det tydelig at hver situasjon er unik, hver relasjon mellom lærer-elev eller lærer-klasse er enestående og at løsninger og tiltak må utvikles i den sammenhengen problemene oppstår. Kommunikasjon i implementeringsarbeidet må ha en fremtredende rolle og være gjensidig mellom aktør og utvalg for å skape best mulig motivasjon og deltakelse.

4.3.1 Kommunikasjon og læring

Kommunikasjonens rolle for å skape godt klassemiljø og elevrelasjoner i klasserommet er veldig avgjørende. Helt i tråd med Bakhtin, sier Lev Vygotsky noe om hvor viktig *miljøet* er for læringen (Dysthe, 2006, s. 73). Han er opptatt av at læringen skjer i et sosialt samspill, en interaksjon mellom individer. Jeg ser den behavioristiske teorien opp mot hvordan lærer responderer på elevenes kommunikasjon og motsatt. God kommunikasjon spiller en stor rolle for trivsel, motivasjon samt elevens selvbilde og læringsutbytte.

Den behavioristiske kommunikasjonsteorien har basis i positiv eller negativ stimuli (Dysthe, 2006). Dårlig kommunikasjon mellom lærer og elev kan gi svært negative skoleerfaringer for eleven, mens det motsatte kan bidra til faglige og sosiale gevinster for elevene. Å anvende god og tydelig kommunikasjon i implementeringsarbeidet mitt, vil ut fra denne forståelsen ha betydning for resultatet av forskningen. Olga Dysthe refererer til Bakhtins teori om *dialogen* og viktigheten av *relasjoner* for å kunne lære (Ibid.). Å lære i samspill med andre slik at læring faktisk skjer, har sammenheng med kommunikasjon, sier hun. *Språket* blir et sentralt element i undervisninga. Hun mener at en av de viktigste utfordringene innenfor utdanning er å finne balansen mellom individ og fellesskap.

4.3.2 Balansen mellom helklasse og individ – fra modellering til egenmestring

Ragnar Rommetveits utgav i 1972 boka *Språk, tanke og kommunikasjon* (Ongstad, 2004). I norsk sammenheng var boka banebrytende ved at den formidlet et annet syn på kommunikasjon enn det som var rådende på den tiden. Den la vekt på den *dynamiske* konteksten istedenfor ren overføring av budskap og informasjon. Han skriver blant annet om språklig kommunikasjon og innstillingsendring, noe som har med språklig påvirkning å gjøre (Rommetveit, 1979, s. 256). Han skriver:

I den mon det som andre fortel oss grip endrande inn i vår subjektive strukturerte representasjon av vår omverd, kan det óg føra til en tilstand av dissonans mellom det me etterpå meiner å vita og det me på førehand hadde av kjensleengasjement og instillingar (Ibid).

Rommetveit er inspirert av Lev Vygotsky og Bakhtin som er to av hovedteoretikerne jeg støtter meg på i oppgaven. Helklassesamtalen, der læreren samler hele elevgruppa om et spesifikt tema har lang tradisjon i Norge. I følge flere forskere har denne formen for undervisning et vesentlig læringspotensiale i seg, sier Line Wittek i boken sin *Læring i og mellom mennesker, - en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (Wittek, 2004). Hun mener vi bør være bevisste hvordan vi balanserer språket, dialogen, undervisningen fra helklasse og modellering, til individ og egenmestring. Dette er i tråd med innlæringsmodellen jeg tar i bruk ved implementering av lesestrategiene. Dialogen blir viktig i alle fasene; fra forklaringer i helklasse til individuelle elevveiledinger, til diskusjonen og evalueringen i helklassen igjen. I følge Vygotsky er det tre viktige dimensjoner for dialogens rolle i klasserommet (Wittek, 2004, s. 57). Den første er at elevene får tilgang til å sette ord på egne tanker. Når de gjør det får lærer og medelever delta i hverandres tenkning. For det tredje er måten lærer

og elevene snakker på, en del av det som læres. I innlæringsprosessen av lesestrategiene blir disse viktige elementer å ta vare på for at elevene skal få dele erfaringer og lære av det.

Skolens innhold kan forstås som hensikt, arbeids-, organiserings- og vurderingsformer. I klasserommet vil elever og lærer forholde seg til skolens innhold. Til forskjell fra å handle i samsvar med innholdet, kan elevene handle i opposisjon til det eller overse det. Men også da handler de i forhold til det. Disse sammenhengene kan illustreres ved den didaktiske trekanten mellom lærer – elev – innhold. Læreren forholder seg til skolens innhold i sin planlegging og til elevene i sin gjennomføring av undervisning. Eleven forholder seg innholdet, dels direkte gjennom oppgavearbeid og dels indirekte gjennom lærerens presentasjon av stoff.

Samtidig kan elevens handlemåter på skolen være vanskelig å forstå uten å se dette i sammenheng med samspillet elevene imellom. Et ensidig fokus på eleven og læringsoppgaven er ikke nok til å forstå elevenes handlinger. Dette kommer fram i evalueringen av L97, hvor det ble konkludert med at skolen var rik på mye aktivitet, men lite læring i klasserommet. Det kan se ut som man fortsatt har kultur for å se elevene som en mer eller mindre homogen gruppe og ikke som individ i læringsarbeidet. Parallelt med læringsarbeidet foregår elevenes identitetsarbeid, sosial posisjonering og utvikling av vennsksrelasjoner. Relasjonene mellom disse prosessene kan vanskelig beskrives som entydige, kausale sammenhenger, men mer som et nett av gjensidig avhengige størrelser (Arnesen, 2002). Dette kan kanskje illustreres ved å omforme den didaktiske trekanten til en didaktisk pyramide, hvor medelevene får det nye, fjerde hjørnet.

4.3.3 Forskning

Språklig interaksjon i klasserommet – dialog eller monolog, forståelse eller formidlingspedagogikk.

Alfred Schutz har gjort en forskning om språklig interaksjonsformer i klasserom (Dysthe, 2006, s. 19). Han ledet et empirisk prosjekt som undersøkte hundre klasserom i Midtvesten. Resultatene viste at de aller fleste klasserom hadde monologisk kommunikasjonsform. Prosjektet konkluderte med at læringseffekten var større i dialogiske enn i de monologiske klassene når faglig *forståelse* var mål for læringa (Ibid.).

Kunnskap er et samkonstruert resultat av dialog og gjensidig forhold mellom den som taler og den som lytter, den som skriver og den som leser, mener Nystrand i Dysthes bok *Dialog, samspel og læring* (Dysthe, 2006). Han mener at dialogisk organisert undervisning gir de beste læringsvilkårene. I tråd med Bakhtin legger Nystrand vekt på at kampen mellom mange konkurrerende stemmer er et sosialt faktum i all diskurs, og at spenning og konflikt kan fremme kreativ forståelse. Monologiske organiserte klasserom vil ikke gi rom for dette mangfoldet, mener han.

Organisering av kommunikasjon i klasserommet

Inkludering i den faglige samhandlingen i klasserommet kan knyttes til hvorvidt elevene er aktivt engasjert i arbeidet, om de har medinnflytelse i utviklingen av læringssituasjoner, om de møter relevante læringsmessige utfordringer i forhold til egne forutsetninger og hvordan de ser sammenhenger mellom nytt faglig innhold og det de kan fra før. Nyere klasseromsforskning retter et kritisk blikk mot hvordan disse forholdene blir ivaretatt i skolen (Nylend, 2007).

Simon Michelet viser til en internasjonal studie av naturfagsundervisning på ungdomstrinnet som er gjort av Stigler og Hiebert i 1999. Der ses USA og Japan

som ytterpunkter når det gjelder elevenes aktive arbeid med sentrale skolefaglige begreper (Fasting, 2008). *Japanske* lærere har et undervisningsmønster hvor læreren først presenterer en åpen, utfordrende oppgave innen dagens tema, knyttet til lærestoffet fra forrige undervisningssekvens. Etter elevenes individuelle og kollektive problemløsning, utnytter læreren klasseoffentligheten som arena for elevenes presentasjon av sine begrunnede løsningsforslag for hverandre. Lærer oppsummer så elevenes arbeid som en avslutning av timen. Også *amerikanske* lærere har et undervisningsmønster hvor lærerens gjennomgang av dagens tema følges av elevenes arbeid med stoffet, mens avslutningen av timen ofte dreier seg om lekkesjekk. I tillegg ligger det en betydelig forskjell i innholdsmessig fokus. Amerikanske lærere er mer opptatt av prosedyrer for problemløsning enn sine japanske kollegaer. Følgelig blir slike prosedyrer viktige som innhold i deres gjennomgåelse av dagens faglige utfordring. Oppgavene for elevenes påfølgende individuelle arbeid har ofte et repeterende preg ved at relativt like problemer skal løses ved bruk av samme prosedyre.

Stigler og Hiebert anser at læring for et mangfold av elever med ulike forutsetninger er godt ivaretatt i japanske klasserom (Ibid.). De begrunner det med at når mange av elevene i klassen kommer til orde med sine løsningsforslag, vil elevene få presentert en eller flere tenkemåter som de kjenner seg igjen i og lærer av. Her trekkes blant annet et skille mellom begrepsparat autoritær vs dialogisk og begrepsparat interaktiv vs ikke-interaktiv.

Et slikt mønster kan like gjerne prege et interaktivt samspill mellom elever som det kan prege lærerens ledelse av en samtale i full klasse. Samtidig kan en ikke-interaktiv sekvens hvor bare læreren snakker være dialogisk ved at hun trekker inn elevenes stemmer. Når japanske naturfagslærerne avslutter timen med en gjennomgang av den begrepsforståelse elevene har eksponert gjennom akkurat denne timen, eventuelt relatert til den begrepsforståelsen som er mål for undervisningen, synes det å være et godt eksempel på det siste.

5 Empiri

I denne delen av oppgaven gjør jeg rede for:

- hvilke design jeg har valgt
- hvilke innsamlingsmetoder jeg har brukt for å finne svar
- hvordan jeg har gått fram i undersøkelsen
- Resultat og drøfting

5.1 Aksjonsforskningsdesign

Forskning er brobygging fra aktuell og erkjent kunnskap til utvikling av ny kunnskap gjennom systematisk innsamling av informasjon i feltet (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 122). For å finne svar på om elever på 7. trinn tar i bruk lesestrategier på eget initiativ etter at de er lært, er jeg avhengig av å følge elevene i deres læringsprosess. I oppgaven forholder jeg meg til aktuell og erkjent litteratur om leseferdigheter og lesestrategier samt hva som påvirker elever i lærings situasjon. Kunnskap om den videre leseopplæringen har gitt viktig informasjon for å finne løsninger som fører elevene videre i sin leseferdighet. Forskning og PISA-rapporter har vært med å dokumentere for at det er hensiktsmessig å bruke lesestrategier. De viser at elever som skårer høyt faglig, ofte bruker strategier. De mener at lese- og læringsstrategier er en viktig del av elevens leseutvikling og at det gjør dem til bevisste og aktive lesere. Gode

lesere har ofte lært å bruke lesestrategier på egenhånd, mens det kan se ut som at svake lesere ikke har denne egenutviklingen. Gjennom mitt arbeid vil jeg utvikle kunnskap om innlæringsprosessen av lesestrategier på barneskolen for å finne ut hvilke faktorer som bør ligge til rette for at elevene tar i bruk strategiene på eget initiativ når de har lært dem.

For å få svar på om elever på 7. trinn tar i bruk lesestrategier på eget initiativ, har jeg benyttet meg av aksjonsforskningsdesignet. Aksjonsforskningsdesignet kjennetegnes av ønske om kvalitetsutvikling på det en undersøker (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 174). Å være i utvikling er en del av samfunnsutviklingen. Innenfor skolen er forbedring av praksis veldig sentralt. Aksjonsforskning er det designet som har sterkest innovasjonsperspektiv. Designet kan forenklet sies å være evalueringsforskning som implementerer tiltak. Det innebærer at jeg, i samarbeid med kollegier, bruker forskningsresultatene som grunnlag for konkrete aksjoner med sikte på å forbedre forholdene som forskningen avdekker. Det kan like gjerne være at aksjonsforskningen ikke gir det forventede resultat. Om ikke alltid i stor grad, så er alle små trinn av forbedring bra.

I forkant av et forbedringsprosjekt ligger et reelt opplevd behov for endring (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 177). Fra PISA- og PIRLS-rapporter kjenner vi til at norske elever har lavere leseferdigheter enn forventet og at flere ikke er bevisst i sin bruk av læringsstrategier (PISA, 2000-2009; Solheim & Tønnessen, 2003). Tall viser også at flere elever som går ut av skolen i dag, har så store lesevansker at det vil skape problemer sosialt eller samfunnsmessig for dem. Selv har jeg erfart at flere elever sliter med å forstå det de leser og har vansker med å gjøre lekser fordi de ikke leser godt nok. Jeg har fokus på kvalitetsutviklingen av elevenes leseferdigheter. Målet mitt er at elevene

gjennom bruk av lesestrategier får bedre leseferdigheter og derav følelsen av økt mestring og trivsel for de som strever med lesing.

Aksjonsforskningsdesignet er i følge professor Kjell Skogen svært omfattende (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 174). Designet følges i en forenklet versjon i forhold til størrelse og involvering av andre forskere. Utover det har jeg fulgt Skogens rettleiding som grunnlag for strukturen ved planlegging, gjennomføring og evaluering:

- Identifisering og klargjøring av en generell idé
- Beskrivelse og forklaring av de aktuelle faktiske forhold i situasjonen
- Konstruering av en generell plan
- Utvikling av aksjonstrinn
- Implementering av aksjonstrinn
- Evaluering, og eventuell revidering av plan og/eller aksjon
- Rapportering av aksjonsforskningsprosjektet

De ulike trinnene i rettleidingen er inkludert inn i de ulike kapitler i oppgaven og har ikke overskriftene til strukturen ovenfor. Jeg har ikke som mål å utvikle teori, men å oppnå utvikling av kunnskap.

5.1.1 Barrierer i implementeringsfasen

På bakgrunn av interessen for skoleutvikling og en best mulig opplæring for elevene, opplevde jeg at innovasjonsarbeid, ikke er den enkleste form for design. Det er mange faktorer som spiller inn for å få til et vellykket arbeide. Innovasjon

er ikke alltid forbundet med muligheter og forbedring. Innovasjon er endringsarbeid og ved endring blir ofte motstand og barrierer mobilisert (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 179). I et innovasjonsarbeid kan uforutsette ting skje. Frustrasjon, passivitet, distansering og motstand kan være naturlige motreaksjoner i slik omstillingssituasjon. Det er viktig at både elevene og kollegiene, føler behov for endring.

Tom Tiller (1999) nevner solidaritet i samme åndedrag som aksjonsforskning (Fuglseth & Skogen, 2006). Det bør være en type gjensidighetsforhold mellom forsker og aktør når en gjør en aksjonsforskning. Elever som skal endre lesepraksis må få forventning om at lesestrategiene skal være nyttige for dem og læringsbetingelsene må være tilpasset slik at elevene føler mestring og motivasjon fra start og underveis. Siden jeg har gjort forskning i eget klasserom var lojalitet fra mine elever en faktor jeg var oppmerksom på og som jeg tilstrebet objektivitet til under aksjonen.

Teamarbeid kan være en utfordring i innovasjonsarbeid. I skolesystemet må en samarbeide for å skape enhetlig kvalitet for elevene. Elevene bør oppleve samstemthet. Min erfaring er at manglende samstemthet skaper uoversikt for elevene. Med god samordning oppnås en målrettet og helhetlig innsats om fører skoleutviklingen frem mot de mål vi setter oss. Teamarbeid kan skape større kapasitet og bredde slik at jeg får utført aksjonen bedre enn om jeg hadde vært alene.

Skogen refererer til Stacy (2001) som mener at innovasjon som inkluderer mellommenneskelig samspill, ikke kunne baseres på full oversikt over alle faktorer og rasjonalitet i alle prosesser (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 180). Det er viktig at kollegiene som skal gjøre aksjonen sammen med meg har samme forståelse av aksjonen og hvordan den skal gjennomføres. Det er også viktig at

kollegiene får *eierforhold* til prosjektet. I følge teori må de, på lik linje med elevene, se hensikten og målet samt ha utbytte med prosjektet. Det betyr at systemet for implementeringen må være oversiktlige for dem.

Andre barrierer i prosjektet er ressursmangel. Ved fravær kan implementeringen miste kontinuitet. Av erfaring er kontinuitet i prosjekter viktig for motivasjonen til elevene. Fravær kan også medføre at elevene ikke får tid nok til å lære strategiene godt. Nok en ressursbarriere for aksjonen er manglende kunnskap om lesestrategier og implementering av dem. Skolesystemet er mangeartet og innovasjon vil møte ulik kunnskapsbase (Skogen, 2004, s. 64). Det fordrer god dialog mellom meg og kollegiet og tid til overføring av kunnskap og hvordan implementeringen er planlagt.

5.2 Metode

I metodedelten tar jeg utgangspunkt i problemstillingen og knytter den til en planmessig fremgangsmåte i forskningsarbeid. Jeg redegjør for valg av måleinstrument og hvilken forskningsmessig tilnærming jeg gjør for å finne svar på problemstillingen. Avslutningsvis blir oppgavens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger belyst.

5.2.1 Utvalg av informanter

Jeg arbeider som allmennlærer i grunnskolen. Utvalget i aksjonsforskning var en 7. klasse ved egen skole. Etter nøye vurderinger valgte jeg å gjøre aksjonen i egen klasse der jeg er kontaktlærer. Å gjøre forskning i egen klasse krever strenge retningslinjer. Jeg har fulgt instruks fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å etterfølge kravene.

Før oppstart skrev jeg informasjonsbrev om forskningsprosjektet til elevenes foresatte (vedlegg 1). Brevet stilte jeg også til elevene. I tillegg til informasjon om hva undersøkelsen gikk ut på, fulgte en bekreftelsesdel i brevet som skulle leveres tilbake til meg fra elevene som ønsket å delta i aksjonsforskningen. Elevene ble også informert av meg på skolen. Selve undersøkelsesopplegget er godkjent av NSD. Ikke alle elevene deltok i prosjektet, utvalget var 32 av 35 elever. Elevene kunne når som helst trekke seg fra deltakelse.

Det er 35 elever i klassen fordelt på ca halvparten jenter og gutter og 32 av dem deltok i aksjonen. Elevene er til daglig fordelt på to klasserom med 2 lærere i hvert klasserom, samt 4 assistenter fordelt. Utover skoleåret ble ressursene redusert pga permisjoner og ressursbehov andre steder ved skolen og fordelingen mot slutten av prosjektet var 1 lærer i hvert klasserom og en assistent fordelt på klassene. Jeg brukte ingen kontrollgruppe i utvalget fordi gruppen skulle få samme mulighet for å utvikle sine leseferdigheter og på grunn av metodeorganisering så jeg ikke nødvendigheten av det. Klassen er en ordinær klasse med norske elever og med et bredt spekter av elevtyper. Valg av aldersgruppe ble vurdert ut fra modenhet i forhold til antall strategier som skal implementeres. Det ble planlagt å lære dem 12 ulike strategier. Jeg vurderte at elevene hadde arbeidskapasitet til å lære dem i løpet av 6 måneder etter innlæringsmodellen jeg hadde valgt.

Elevene har arbeidet sporadisk med lesestrategier tidligere fra de gikk i 2.-3. klasse. De har hatt opplæring i lesestrategiene BISON-overblikk⁴, tankekart, nøkkelord og begrepsarbeid. Med sporadisk mener jeg at de har lært dem i mindre intensivt prosess enn det de opplever i denne aksjonen. For det første har fokus ofte vært å lære dem én lesestrategi av gangen. Strategien er ikke blitt

⁴ En skumlesningsstrategi. BISON er forkortelse for: B-bilde, I-innledning, S-siste avsnitt, O-overskrifter, N-NB-ord.

brukt i samme intensive tidsperiode eller i alle timer av alle lærerne. Det har ikke vært fokusert på bevisstgjøringen og nytteverdien i samme grad tidligere.

Jeg utførte aksjonen sammen med kollegier på trinnet. Jeg avtalte framdrift og implementeringsplanene fortløpende. De fikk den informasjon som trengs for å gjøre aksjonen. Kollegiene fikk informasjon om aksjonshensikt, viktighet av kontinuitet og teorielementene som utgjør rammen for god læring. Videre hvor viktig dialogen med elevene er under hele prosessen samt hvilke lesestrategier som skulle implementeres og hvordan de skulle innlæres. Ved innlæring av lesestrategiene, fulgte vi en strukturert innlæringsmodell. Strategiene ble implementert én etter én og overlappet av neste når elevene hadde fått god forståelse i bruk av den forrige. Det var utfordrende, men lærerikt å lede prosjektet for å få alt til å koordinere best mulig.

Som ansvarlig for aksjonsforskningen hadde jeg oversikt over hvilke strategier som skulle implementeres og hvem som gjorde hva. Det var viktig å koordinere hvilke strategier vi hadde hovedfokus på slik at én av lærerne gjennomgikk forklaring av strategien til elevene og modellerte den før de andre lærerne fulgte opp med å bruke den i sine timer. Vi vurderte hvor langt elevene var kommet i forhold til hvilket trinn i innlæringsmodellen de tok i bruk. Det var forventet at elevene individuelt brukte ulik tid på innlæringen og vi kom til å bruke ulike tid på hver enkelt strategi. Alle elevene var deltakende når ny strategi ble innført. Noen av strategiene var naturlig å lære samtidig, som for eksempel *mål* med teksten og strategier for å finne *forkunnskaper* om emnet. Ut i aksjonen overtok elevene selv ansvaret for bruken av lesestrategiene mer og mer. Da elevene hadde lært flere ulike lesestrategier, valgte de strategiene de selv synes var praktiske for dem.

Utvalgskriterier og pretest

For selv å lære mest mulig i forbindelse med implementeringsarbeide, valgte jeg å gjøre aksjonen selv. Jeg gjorde en pretest på aksjonen ved annen skole med andre lærere. Med bakgrunn i instruksjer fra meg skulle læreren gjøre aksjonen, mens jeg skulle komme og observere ved gitte anledninger. Læreren var entusiastisk, erfaren og dyktig. Uten min direkte deltakelse erfarte jeg at jeg ville miste oversikt over prosessen spesielt med hensyn til hvor mye motivasjon som måtte til for enkelte elever, hva kom fram under fellesdiskusjonene og ikke minst viktige elevutsagn underveis i aksjonen. Jeg ønsket også å erfare betydningen av struktur og rutiner, og hvor mye modellering over tid har å si for best mulig resultat. Konklusjonen ble at ved å aksjonere i egen klasse, kunne implementeringsarbeidet skje så ofte jeg og de andre lærerne hadde anledning til. Jeg hadde mulighet til å følge arbeidet daglig og timelig i et halvt år.

5.2.2 Spørreskjema

For å finne ut om elever på 7. trinn tar i bruk lesestrategier på egenhånd etter å ha lært dem, valgte jeg *spørreskjema* som hovedmetode. Jeg utformet 5 ulike spørreskjemaer som utvalget svarte på. Jeg erfarte at utformingen på spørreskjemaet og spørsmålene hadde stor betydning for både svarprosent og validitet til problemstillinga. Spørsmålsomfang og spørsmålsinnhold var også avgjørende for svarkvaliteten. Resultatet er synliggjort gjennom tabeller (se resultatdel kapittel 5.4.2).

Jeg stilte *presise* og *ikke-ledende* spørsmål i skjemaet. Av erfaring og råd fra faglitteraturen var dette svært viktig for å få gode og valide svar. Selve *skjemautformingen* og – *strukturen* lot jeg i størst mulig grad være luftig, enkel og oversiktlig. Elevene møtte en tydelig overskrift, dato og navn, så spørsmålene og en nøktern takk til slutt. Jeg informerte elevene om hensikten med

spørreskjemaene og de ble gjort kjent med forskningsprosjektet og at alle skjemaesvarelsene var anonyme. Det ble appellert til at elevene svarte ærlig og selvstendige og at de ikke svarte med henblikk på hva de trudde læreren ville at de skulle svare.

Spørsmålene skulle forstås av alle respondenter og jeg brukte åpne og lukkede spørsmål. De åpne gav elevene mulighet til å svare selvstendig og utfyllende, mens de lukkede, som det var flest av, gav høyere svarprosent og bedre svarkvalitet i forhold til reliabilitet og validitet til problemstillingen. For å få svar som ga best mulig reliabilitet i og best mulig validitet på besvarelsene, har jeg brukt spørreskjemaer flere ganger i løpet av aksjonen som går på samme tema.

Spørsmålsomfanget har ikke vært for omfattende. Kapasiteten til elevene måtte ikke overstiges. Det var viktig at det ikke tok for lang tid å besvare slik at de ble lei og svarte bare for å svare.

For å måle holdningene til elevenes bruk av lesestrategier, brukte jeg en *likert-skala* (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 138). Jeg lagde en rekke utsagn med lukkede svarmuligheter. Svarene gir uttrykk for grad av enighet med utsagnet. Det var viktig å konstruere meningsinnhold både negativ og positiv form slik at svarene ikke skulle falle så lett inn i et mønster. Jeg brukte ikke besvarelsene inn i nye spørreskjemaer.

I tre av fem spørreskjemaer ble elevene spurt om de tar i bruk lesestrategier i sitt generelle skolearbeid, i så fall hvilke og når. Spørreskjemaene ble brukt før aksjonen, underveis i aksjonen og en i slutfasen. Alle informantene svarte på alle tre skjemaene. Jeg delte selv ut skjemaene og fulgte opp dersom elevene lurte på noe. Informantene skrev navnene sine på skjemaet slik at jeg kunne

følge opp hver enkelt elevs besvarelser for å finne sammenhenger i spørreskjemaene. I to av fem spørreskjemaer ble elevene spurt om *hvordan* de har arbeidet med fagtekster, om de tok i bruk noen lesestrategier, i så fall hvilke. Det ene spørreskjema ble gitt rett etter en prøve der de svarte på hvordan de har forberedt seg til prøven. Det andre spørreskjema svarte elevene på hvordan de har arbeidet for å lære innholdet i en gitt fagtekst.

Periode for spørreskjema	Metode	Spørsmålsretning
Desember 2008 – juni 2009	Samtaleintervjuer og loggføring av elevutsagn	Elevutsagn som sier noe om implementeringsprosessen
2. desember 2008	Spørreskjema	Hvilke lesestrategier tar elevene tar i bruk på eget initiativ før implementering av lesestrategier?
9. mai 2009	Spørreskjema	Hvilke lesestrategier bruker du på eget initiativ?
30. mai 2009	Spørreskjema	Spørsmål om hvordan elevene har forberedt seg hjemme til prøve i samfunnsfag
4. juni	Spørreskjema	Spørsmål om hvordan elevene har lest for å lære innholdet i en fagtekst
5. Juni 2009	Spørreskjema	Hvilke lesestrategier tar elevene i bruk på eget initiativ etter implementeringen, og tas de i bruk senere i deres utdanningsløp?

Tabell 9 Oversikt over innsamlet materiale

5.2.3 Samtaleintervju

Som støtte og får å få sterkere reliabilitet i tolkning av besvarelsene, har jeg brukt *samtaleintervjuer* i datainnsamlingen. Mine kollegier som er med i prosjektet har ikke samlet inn elevutsagn. Datamaterialet fra samtaleintervjuene er underordnet i mengde og brukes kun som støttende elementer i analysearbeidet. Målet med samtaleintervju er å hente inn informasjon som kan støtte innlæringsprosessen av lesestrategier. Utsagn som kunne si for eksempel noe om hva som gjorde at elevene ble motiverte for arbeidet eller demotiverte, hvordan elevene reagerte dersom implementeringen ikke lå godt nok til rette eller motsatt var interessant. Jeg brukte intervjuguide med utgangspunkt i faste spørsmål knyttet til tema om elevenes erfaringer under prosessen og i bruken av lesestrategier. Spørsmålene førte videre til andre oppfølgingsspørsmål som ikke var faste, men impulsive. Jeg stod da friere til å ta opp innspill elevene kom med i implementeringsarbeidet. Jeg oppnådde mer informasjon ved å bruke samtaleintervju og ustrukturert enkeltintervju enn om jeg låste meg fast til strukturert intervju.

Under aksjonen la jeg til rette for samtaler og refleksjoner – sammen med elevene - over implementeringsarbeidet. Her var det naturlig å fange opp utsagn og ha mulighet til å stille spørsmål for å få svar på problemstillingen. Samtaleintervjuene var både forskersamtaler med hele klassen og enkeltintervjuer. Med forskningssamtale var målet å få frem elevenes erfaringer og opplevelser av prosessen med lesestrategier (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 122). Spørsmålene støttet opp om svarene i spørreskjemaene og antakelser om hva som skaper god innlæring. Jeg hadde hele tiden det perspektivet at spørsmålene skal være objektive og ikke ledende.

I tråd med oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv har jeg gjennom samtalene bestrebet å få frem informantenes opplevelser av innlæringsprosessen.

Samtalene vil i følge Skogen ikke bare vise en refleksjon av individuelle, subjektive erfaringer, men også interaksjon mellom læreren og intervjuer (Ibid.:120). Jeg hadde god kontakt med informantene og var bevisst ansvaret for det relasjonelle forhold. Det var viktig å ha den faglige samtalen i fokus med utgangspunkt i problemstillingen når jeg stilte spørsmålene og inviterte til diskusjon og refleksjon. Jeg erfarte at objektivitet og ikke-ledende spørsmål var viktig i denne sammenheng.

Intervjukriterier

Kriteriene for intervjuer var elevutsagn som hadde betydning for problemstillingen. Det vil si alle typer erfaringsutsagn som omhandlet implementeringen av lesestrategier. Erfaringsutsagn som "nå forstår jeg hvorfor vi må bruke denne strategien", eller "hva er vitsen med dette?" er eksempel som hadde betydning for implementeringen. De ga signal om behov som måtte legges til rette for eller som var lagt til rette for å skape gode læringsbetingelser når lesestrategier skulle læres. Utsagnene ble registrert under hele aksjonsprosessen. Spørsmålene i intervjuguiden inngikk som naturlig del av refleksjonsarbeidet underveis i opplæringen. De faste spørsmålene var:

- Hvordan har arbeidet med lesestrategier vært i dag?
- Har du lært noe i dag som du ikke har gjort før?
- Hvordan hjalp strategier deg med teksten?
- Når tror du at du kan bruke det du har lært i dag?
- Var det noe du ikke helt forsto i dag, og hva gjorde du i så fall for å finne ut av det?
- Brukte du noen lesestrategier denne timen? Hvilke?
- Hvorfor har du brukt akkurat de strategiene?

Kvalitative og kvantitative datamaterialer

Datamaterialet foreligger i form av kvalitative feltnotater fra samtaleintervju samt fortolkninger av svar fra spørreskjema med lukkede og åpne spørsmål (Grønmo, 2004, s. 246). Spørreskjemaene ble fortolket og overført til tabeller med både tekst og tallmateriale. Det betyr at materialet er kvalitativt med innslag av kvantitativt tallmateriale.

I dataanalysen var målet å avdekke generelle eller typiske mønstre i materialet. Jeg dannet meg inntrykk av hva som er sentralt eller typisk. Slik oppdaget jeg overraskende eller spesielle tendenser og sammenhenger. Dette kombinerte jeg med inntrykk fra datainnsamlingen, og materialet ble til sammen bearbeidet. Basert på refleksjon, samtaler i klassen og gjentatt gjennomlesninger av materialet, kombinert med spørreskjemaene, utviklet jeg stadig dypere innsikt og økt forståelse av viktige empiriske mønstre. Dataelementer, empiriske funn og mer teoretiske fortolkninger ble på denne måten satt sammen, oppsummert og sammenfattet på stadig høyere nivå og med stadig økende generalitet.

Som regel er materialet i kvalitative studier både omfattende, komplekst og uoversiktlig. For å oppdage generelle og typiske mønstre forenklet jeg ved å kategorisere og sammenfatte innholdet i tabeller slik at det ble lettere å få oversikt over de sentrale og viktigste tendensene i arbeidet. Elevutsagn som datamateriale er støttende materiale til spørreskjemasvarene og har få kategoriseringer. Spørreskjemaene, i form av kvantitativt materialet, er hovedinformasjonen jeg innhentet for å få svar på problemstillingen, har flere kategorier. Materialet blir tolket kvalitativt. Jeg fikk god struktur på spørreskjemaene noe som gjorde dem lettere og tolke.

Kategorisering

I aksjonsforskningen har jeg gjort en veksling mellom datainnsamling og dataanalyse. Spørreskjemaene ble delt ut tidlig i aksjonen, underveis og til slutt. Elevutsagn har blitt samlet inn under hele aksjonstiden. Innholdet i materialet er blitt vurdert og fortolket i forhold til problemstillingen, og ulike deler av innholdet vurdert i forhold til hverandre. Dette har dannet grunnlag for å identifisere felles trekk mellom ulike datamaterialer og gjort det mulig å gruppere disse sammen i kategorier (Grønmo, 2004, s. 191). Etter hvert som materialet ble relatert til de ulike kategoriene, har jeg revidert og nyansert kategoriene. For hver kategori har jeg vært særlig opptatt av hvilke elementer som er mest typiske, og som kunne avklare det sentrale innholdet i kategorien, samt hvilke elementer som ikke passet inn, og som klargjorde grensene for kategorien. Basert på kategoriseringen har jeg hatt mulighet til å utvikle begreper og typologier med sikte på teoretisk generalisering eller en mer samlet forståelse av emnet som helhet. Kategoriseringen er en del av dataanalysen og bidro til at problemstillingen ble stadig bedre belyst.

5.2.4 Valg av lesestrategier

Planen for aksjonen er å implementere lesestrategier i en hel 7. klasse med mål om å videreutvikle elevenes leseferdigheter. Det finnes mange lesestrategier og jeg har søkt i faglitteratur, lesekrav fra Kunnskapsløftet, PISA-undersøkelser og de nasjonale prøvene for å velge blant de mest hensiktsmessige for denne aksjonen. Det viktigste har vært å finne lesestrategier som utvikler leseferdighetene slik at de hjelper elevene i lesearbeidet. Kompetansemålene i norsk krever at elevene innehar ferdigheter som de vil utvikle ved hjelp av lesestrategier. Ved å utvikle leseferdighetene sine med lesestrategier kan kompetansemålene bli enklere å nå.

Litteraturen deler lesearbeidet inn i tre faser: *førlesning*, *underveislesing* og *etterlesing* som en logisk og god måte å tenke planlegging og gjennomføring av leseprosessen på (Kulbrandstad L. I., 2003, s. 185) Lesestrategiene brukes i alle tre faser. For å fremme leseforståelse og lære elevene bevisste leseprosesser er det viktig at de får oversikt over når de ulike strategiene kan brukes. Elevene må kjenne til at arbeid med strategier i alle de tre lesefasene kan hjelpe dem med tekstarbeidet. Strategiene kan være til hjelp i lesearbeidet. Dette er verktøy som skal strukturere tekstarbeid og skaper bevissthet rundt innlæringen.

Førlesefase

Førlesefasen er viktig for elevens motivasjon for emnet. Før eleven nærleser teksten, skapes det oversikt, interesse, aktiverer gjennomtenkning og forkunnskaper samt at elevene får skrive og snakke sammen. Motivasjonsarbeidet avgjøres særlig om lærer er aktiv sammen med elevene i en fase. Elstad og Turmo viser til Marit Samuelstuen sin doktoravhandling fra 2005 der hun undersøkte leseforståelsen hos en gruppe elever på tiende trinn (Elstad & Turmo, 2006, s. 71). Hun fant at både lesestrategi *ordavkoding* og *bakgrunnskunnskap* spilte en rolle, men at bakgrunnskunnskap var den aller viktigste forklaringsfaktoren når det gjaldt elevens leseforståelse. Dette samsvarer med Bråten's funn (Bråten, 2007, s. 2). Aktivering av forkunnskaper letter lesingen og kompenserer for dårlig leseferdighet. Ny kunnskap blir lettere å forstå, gir mer mening og blir lettere å huske når den knyttes til tidligere kunnskapsstrukturer. Når dette ikke blir gjort, kan det ifølge Skaalvik utvikles *kunnskap i de lukkede rom* (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 219). Elevene ser ikke sammenhengen i all informasjonen. De kognitive teoriene om læring viser at det i en læringssituasjon blir viktig å framkalle relevante kunnskapsstrukturer for at elevene skal se sammenhengen mellom gammel og ny kunnskap for at det skal skapes meningsfylte helheter. Dette handler om mental forberedelse til bestemte aktiviteter eller til å motta informasjon på et område. Det er viktig å benytte

førlesefasen til å gi eleven høyere bevissthet og motivasjon enn om de bare stupet inn i en ukjent tekst.

Lesefase

Under arbeidet med tekst er det viktig at elevene leser teksten bevisst og aktivt og strukturerer. Hensikten med struktureringen er å lette arbeidet med å skape mening i den og å knytte den til eksisterende kunnskapsstrukturer. Gjennom strukturering vil en også forenkle teksten gjennom å trekke ut noen meningsfylte hovedpunkter istedenfor å prøve å huske en mengde detaljer. De skal også overvåke sin egen lesing ved å finne strategier for å oppklare og løse de problemene som oppstår underlesingen. Det betyr i praksis å sette i verk tiltak dersom de ikke forstår innhold. Men for å kunne løse et problem er det først og fremst nødvendig å være klar over at det har oppstått et problem. Dette krever en bevisst og konsentrert leser som overvåker leseforståelsen og hele tiden registrerer at teksten er forstått. Ofte blir problemene oppklart ved å lese den vanskelige setningen, eller kanskje hele avsnittet, om igjen, eller ved å lese teksten høyt og forsøke å forklare for seg selv hva den handler om.

Elevene skal kjenne til hensiktsmessig måte å lese tekst på, hva de skal med teksten og hva de gjorde for å organisere innholdet. De skal evaluere og bedømme teksten slik at det hjelper dem med å uttrykke hva de forstår om det de har lest.

Etterlesefase

I etterlesefasen skal elevene vise at de har forstått teksten, de bør arbeide videre med å organisere den kunnskapen de har ervervet seg dersom de ikke har gjort det i lesefasen. Elevene skal få mulighet til å vise at de kan nyttiggjøre seg den kunnskapen de har lært. Det er flere måter å gjøre det på. Strategier i denne

fasen avdekker om elevene har vært bevisst det de har lest, eller om de bare har lest mekanisk gjennom teksten.

Lesekrav fra Kunnskapsløftet, nasjonale og internasjonale prøver

Kunnskapsløftet baserer retningslinjene for lesing på forskning om hvilke lesebehov samfunnet har i dag (Kunnskapsløftet, 2006). Lesekravene kjenner vi igjen fra spørsmålsformuleringene fra de nasjonale og internasjonale leseundersøkelser. Kunnskapsløftet og de nasjonale og internasjonale undersøkelsene deler leseferdighetene inn i tre stadier; *hente informasjon, tolke og reflektere*. Følgene kriterier ble lagt til grunn for mine valg av lesestrategier:

- Strategier som hjelper eleven med å få oversikt over teksten og lage sammenheng i ny og gammel kunnskap.
- Strategier som hjelper eleven med forståelsesovervåking og kontroll som gjør at de forstår det de leser.
- Strategier som hjelper eleven med å organisere og strukturere tekstinnhold for å skape sammenheng i det de leser.

Etter kriteriene ble lesestrategiene på neste side brukt i aksjonsforskningen:

Førlesing	Underveis lesing	Etter lesing
Bevisstgjøre <i>målet</i> og <i>hensikten</i> med lesingen	Stoppe opp for å sjekke forståelsen - Les setning/tekst om igjen når du ikke forstår - Finne ut av vanskelige begreper	Skriv oppsummering av tekst
<i>Få oversikt</i> over det du skal lese for eksempel med BISON-overblikk: - bla gjennom kapitlet for å se lengden - les overskrifter - les bildetekster - reflekter over bilder	Noter nøkkelord/huskesetninger	Gjenfortell innhold i teksten med egne ord, gjerne med nøkkelord eller tankekart, kolonnenotat som hjelp
Aktiviser <i>forkunnskap</i> - dette minner meg om... - jeg kan noe om dette... - jeg husker da... - jeg vet om noe som likner på dette... - jeg har opplevd noe som... - sånn følge jeg det også da... - hvis dette var meg, ville jeg...	Lage tankekart	Hva har du lært? Muntlig eller logg.
Samtal om tekstemnet	Formulere spørsmål til teksten	Presentasjon av emnet. Eleven strukturerer.

Tabell 10 Lesestrategier som ble implementert i aksjonen.

Noen strategier er omfattende og krever tid og må organiseres spesielt, mens andre svært enkelt kan innlemmes som en integrert del av arbeidet med en

hvilken som helst tekst. I arbeidet har vi lærerne i prosjektet brukt tekster som elevene likevel skal lese i et eller annet fag. Det har vært fagtekster, matematiske tekster, tekster på nett, sammensatte tekster og diagrammer og tabeller. Skjønnlitterære tekster har det også vært jobbet med i norsk. Elevene skal bli i stand til å lese alle typer tekster. Kompetansemål i norsk krever også at elevene lærer presentasjonsteknikker. Lesestrategier blir viktig i et slikt arbeid. Elevene lærer blant annet hvordan de skal trekke ut viktig informasjon og hvordan de kan bruke nøkkelord for å presentere tekst. De skal også lære hvordan de tolker, reflekterer og sammenligner momenter. Det har vært viktig å tilpasse arbeidet til aldersgruppa. Yngre elever trenger tid til å forstå hva lesestrategier går ut på, og hvordan de skal bruke dem. De yngste elevene trenger konkrete oppgaver og kontinuerlig oppfølging. Med eldre elever kan en legge vekt på leseforståelse som kognitiv prosess. Med alder og modning øker elevenes evne til å forstå hvordan de kan overvåke leseforståelsen sin og bruke ulike strategier etter behov.

5.2.5 Innlæringsmodell

Senere forskning har vist at strategitrening fungerer bedre når det utgjør en naturlig del av den øvrige undervisningen enn som løse øvelser (Tønnessen, 2004). Elstad og Turmo mener at det har lite for seg å bare gi elevene et kurs i studieteknikk i starten av skoleåret. Det er da lite sannsynlig at elevene innarbeider dette i sitt videre arbeid gjennom skoleåret (Elstad & Turmo, 2006, s. 81). Denne erfaringen bruker jeg i implementeringsplanen av lesestrategier.

Gjennom undervisningen er det min erfaring at *struktur* er viktig for vellykket implementeringsarbeid. Uklare rammer kan skape dårlig innlæringsrutiner, gi elevene dårligere motivasjon for arbeidet fordi det blir uforutsigbart og rotete, eleven ser ikke hvor veien går eller hva intensjonen med arbeidet er (Roe, 2008,

s. 116). Roe oppfordrer at man som lærer ikke bare følger en ferdig oppskrift på hvordan man skal lære elevene lesestrategier (Ibid.: 79). Læreren må i tillegg ha fokus på å tilpasse oppleggen sine underveis for elevgrupper og lesesituasjon som varierer.

Forsker Astrid Roe viser til McLaughlin og Allen sin strukturerte innlæringsmodell som valgte å bruke å lære elevene lesestrategier (Roe, 2008, s. 115). Elevene skal skritt for skritt lære å bli aktive, strategiske lesere, og arbeidet med å nå dette målet må være strukturert innenfor konkrete og klare rammer (Ibid.:116) I modellen er læreren innledningsvis aktiv og veileder elevene under hele prosessen. Etter hvert som elevene tilegner seg strategien og ser ut til å beherske den på egenhånd, overlater læreren elevene mer og mer til seg selv. Gjennom prosjekter har jeg erfart at konkrete, tydelige og faste rammer ble avgjørende faktorer for elevenes motivasjon. Der de opplevde struktur og forutsigbarhet, viste de entusiasme og konsentrasjon i lesingen. I tilfeller hvor rutinen ble borte pga sykdom eller andre avbrudd, falt interessen for bøkene og arbeidet hos de aller fleste elevene. Punktene under viser grunntrinnene i innlæringsmodellen vi lærerne fulgte:

1. *Forklare* elevene hva strategien går ut på og hvordan den fungerer. I tillegg til forklaringer, snakker vi også til elevene om nytteverdi og hensikt strategiene kan ha.
2. *Demonstrere* og *modellere* hvordan strategien brukes, gjerne ved høyttenkning.
3. Gi elevene mange muligheter til å *praktisere* strategien på egenhånd med ulike tekster under veiledning til de blir mer og mer selvstendig.
4. La elevene arbeide i små grupper med strategien fortsatt med *veiledning*.
5. Legge til rette for grundig *refleksjon* og *drøfting* til slutt av hvordan strategien fungerte for den enkelte.

Som ansvarlig for forskningen satte jeg kollegiene inn i innlæringsmodellen. Underveis i prosessen diskuterte vi hvem som gjorde hva når. Det var ikke hensiktsmessig at alle skulle gå gjennom modellen i sin helhet når ny strategi ble innført. Hovedansvaret for innføringen av strategiene ble min. Mens de andre lærerne fulgte opp med å ta i bruk strategien i sine fag. De vurderte hver situasjon hvor langt elevgruppa var kommet i prosessen. Det vil si at de visste når jeg implementerte en ny strategi, da kunne de i samme periode fortsette forklaringer og diskusjoner sammen med elevene på nytteverdi og hensikt. Det var særlig viktig å gi elevene konkrete og tydelig eksempler og oppgaver slik at de fikk ta i bruk strategien ofte. I hvilken grad kollegiene fulgte opp alle trinnene i modellen slik jeg ønsket med hensyn til tilbakemeldinger, ros og evalueringer, har jeg ikke oversikt over.

Noen av lesestrategiene er tidkrevende å implementere mens andre går raskt. De mest tidkrevende strategiene krever at elevene innehar flere delferdigheter som metakognisjon og gode leseferdigheter. Å oppsummere er for eksempel en strategi som er avhengig av at elevene forstår teksten og begrepene, han må kunne skille det viktigste innholdet i teksten og skape en ny kortversjon av originalteksten. Det er viktig at grunnmodellen følges nøye og at en sikrer at elevene får automatisert metoden. Det er ikke nok at elevene leser om lesestrategiene eller å forklare dem hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det i en enkelt skoletime eller to. Det anbefales å trene på én og én strategi av gangen, men det viser også til hvordan mange av strategiene er nært knyttet til hverandre, og hvordan de påvirker hverandre gjensidig. Eksempelvis erfarte jeg at det var hensiktsmessig å arbeide med nøkkelord samtidig med å trekke viktig informasjon ut av tekst for å lage oppsummering.

5.2.6 Metodiske drøftinger – validitet, reliabilitet og etiske problemer

Validitet

I vitenskaplige sammenhenger er validitet knyttet til troverdighet og gyldighet og handler om i hvor stor grad de resultatene jeg kommer frem til, er gyldige for den problemstillingen jeg har utarbeidet (Grønmo, 2004). I oppgaven vil det rette seg mot om tolkningen av innsamlet materiale viser om elevene tar i bruk lesestrategier på eget initiativ når de er lært. Har teori og litteratur relevans for mine funn å gjøre? For å sikre validitet har jeg satt meg inn i ulike validitetstypologier for kvalitative studier (Grønmo, 2004, s. 234). Jeg vil nedenfor reflektere over hvorvidt jeg har sikret kompetansevaliditet og kommunikativ validitet.

Kompetanse validitet

Grønmo (2004) karakteriserer kompetanse validitet som forskerens kompetanse for innsamling av data (Grønmo, 2004, s. 234). Hvordan skape en godt dokumentert redegjørelse for hvordan data er samlet inn og lagt til rette for tolkning og analyse. I oppgaven har det vært grunnleggende først å skape en kunnskapsbase om mitt tema. Jeg har brukt tid i hele forskningsprosessen til å sette meg grundig inn i aspektene som skaper godt læringsmiljø. Jeg har videre så nøyaktig som mulig omfordelt svarene fra spørreskjema i oversiktlige og aktuelle kategorier (se resultat). Spørreskjemaene er en strukturert og oversiktlig måte å samle inn dokumentasjon på. Elevutsagn fra forskersamtalene som ble gjennomført for å si noe om implementeringsarbeidet er notert ned fortløpende. Det grunnleggende har vært å ivareta elevenes erfaringsutsagn. Denne metoden kan gi mye materiale og bli uoversiktlig. Det er viktig å ha gode kategorier og rutiner i innsamlingen. Jeg kunne tatt i bruk både observasjon og strukturerte intervjuer for å samle informasjon om elevenes bruk av lesestrategier. De kunne dekt prosessen i samme grad. I denne aksjonen så jeg det likevel som mest hensiktsmessig å bruke spørreskjema med støtte av samtaleintervju.

Kommunikativ validitet

Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingen (Grønmo, 2004, s. 235). En refleksjon jeg har gjort er tanken på hvordan min tolkning påvirkes av min forforståelse siden tolkninger alltid vil dannes på bakgrunn av menneskene, situasjoner og konteksten de befinner seg i. Det er elevenes opplevelser om hvordan de gjennom bevisstgjøring i et implementeringsarbeid får styrket kunnskaper om egne leseferdigheter. I gjennomføringen stilte elevene spørsmål underveis om det var noe de undret seg over og jeg fulgte opp med ekstra spørsmål dersom det var noe jeg ønsket å utdype. Dette gav meg mulighet til å fange opp eller presisere nyanser underveis. Tolkningens troverdighet ligger i min evne til å vite hva jeg skal trekke ut av mitt materiale og om jeg kan skille mellom det vesentlige fra det uvesentlige. Dette vises i kategoriene. Det har her vært sentralt å finne frem til teorier som på best mulig måte gjør funnene i datamaterialet forståelig. Jeg har lagt vekt på å være logisk i mine begrunnelser for valg og jeg har fremstilt teori i en oversiktlig sammenheng. Dette for å sikre oppgavens kommunikative validitet.

Reliabilitet

I kvalitativ forskning har forskeren en sentral rolle i analysen og data er ikke absolutte (Ringdal, 2001). Derfor lar etterprøving seg vanskelig gjøre. Jeg har vektlagt pålitelighet i oppgaven ved å være tydelig i min dokumentasjon og gjennomføring.

Etiske betraktninger

Forskningsetiske retningslinjer skal hjelpe forskere å være vitenskapelig redelig. I tillegg til vitenskapelig redelig stilles det også krav at man er upartisk og at man er åpen for feilvurderinger. Det er i dette prosjektet sendt meldeskjema til NSD (Norsk Samfunnsfaglige Datatjeneste). Dette er særlig viktig når det er elevenes

egen lærer som skal registrere datamaterialet. Foresatte og elevene ble informert om at deltakelse baseres på deres frie samtykke og at de derfor når som helst underveis kunne trekke seg fra situasjonen. I kvalitative studier er kravet om konfidensialitet og anonymitet spesielt viktig fordi man som forsker møtes ansikt til ansikt med informantene (Grønmo, 2004). Informantene skal være trygge på at informasjon blir behandlet fortrolig og ikke misbrukes. Informantene i prosjektet mitt skrev navnet sitt på spørreskjemaene slik at jeg hadde oversikt over den enkeltes utvikling. For å sikre anonymitet i utvalget, har jeg valgt å ikke se på svake lesere kontra sterke lesere i analysearbeidet selv om det ville ha vært en veldig interessant vinkling jamfør PISA-undersøkelsen resultat om hvem som tar i bruk strategier. Personidentifiserbare opplysninger ble aidentifisert til tolknings- og analysefasen og anonymisert i tabellmaterialet. Elevutsagn kan gjenkjennes av medelever. Det er ikke krav om disse blir publisert anonymt med mindre deltakerne ber om det (NSD, 2009). Datamaterialet har vært oppbevart sikkert og vil bli slettet av hensyn til personvernet.

En mulig feilkilde jeg har måtte ta hensyn til, er elevenes hengivenhet og lojalitet overfor sin egen lærer når de skal svare på spørreskjemaene. For å motvirke denne effekten har jeg ved hver forskningsmessig anledning informert hvor viktig det er å være selvstendig i sin besvarelse. Det har vært viktig å presisere at spørsmålene besvares ut fra egen oppfatning og at elevene ikke svarer for å tilfredsstille læreren.

5.2.7 Vitenskapsteoretisk betraktninger

Den kvalitative analysedelen har elementer av kvantitative kjennetegn. Resultatene er strukturert i tabeller med både tall og tekst. Min vitenskapelige forankring har en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk er en analysemetode

som legger vekt på forståelse av sammenheng, mening og intensjon (Grønmo, 2004, s. 373). Jeg vektlegger min fortolkning av aktørene og deres synspunkter. Innsikt i elevenes intensjoner er et viktig grunnlag for å forstå handlingenes deres. Det er tre sentrale forhold jeg har vært bevisst på. Det første er min egen forforståelse og erfaringer. Det andre er å få en helhetlig forståelse gjennom enkeltdelene, altså elevbesvarelsene og kategoriene. Helheten forutsetter at jeg får frem samspillet mellom de empiriske funn og de teoretiske resonnementene (Grønmo, 2004, s. 350). Nye fortolkninger kan oppstå i samspill underveis, og det blir derfor en vekselvirkning mellom helhet og del, forståelse og egenerfaring som vi kjenner som *den hermeneutiske spiral*. Det tredje forholdet er at resultatet eller konklusjonen ikke er en endelig konklusjon. I praksis blir ofte resultatet presentert, men i dette fortolkningsresultatet er det ofte ikke en entydig konklusjon. Det vil si at det sentrale innen hermeneutisk tekning er å skape en dypere meningsforståelse, ikke et endelig resultat.

Da jeg fortolket elevenes besvarelser hadde jeg et analytisk perspektiv (Grønmo, 2004, s. 356). Analytiske perspektiv forteller hva slags kunnskap om temaet som utvikles gjennom analysen og hva som vektlegges. Jeg belyste hvordan elevene responderte på påvirkningen i aksjonen og ga en helhetlig beskrivelse av de empiriske forhold og antatte sammenhenger. *Beskrivelser* basert på kvalitative analyser kalles gjerne etnografiske beskrivelser (Grønmo, 2004, s. 357). I analysen har jeg beskrevet aktørenes handlinger og meninger.

For å belyse elevenes bruk av lesestrategier og hva som fører dem dit tolket jeg materialet så nøyaktig som mulig. I neste steg gjorde jeg en såkalt *tykk* beskrivelse ved å legge vekt på de faktiske forholdene og å få fram den *helhetlige forståelsen* av fenomenene, sett i lys av kontekst og teori (Ibid.). Det vil si selve implementeringen ved hjelp av innlæringsmodellen og den enkelte elevs prosess fram mot bruk av lesestrategier samt ta sikte på å få fram hvilken

mening forholdene i klasserommet har for elevene. Styrken med kvalitativ analyse er at den er fleksibel i forhold til at mønstre og forbindelser som oppdages underveis kan følges opp og undersøkes nærmere etter hvert som datainnsamlingen og dataanalysen bringes videre.

5.3 Presentasjon av undersøkelsen

Da aksjonen startet ble elevene informert om dens innhold. De var nysgjerrige og motiverte for arbeidet. For å få oversikt over og dokumentere elevenes selvstendige bruk av lesestrategier før implementeringen startet, svarte alle på spørsmål om hvilke lesestrategier de tok i bruk på eget initiativ pr i dag (vedlegg 2). God og gjensidig dialog i timene var viktig for å skape det gode miljøet. Vi framskaffet denne dialogen ved relasjonsbygging til elevene ved å se og forstå dem, høre på hva de forteller og erfarer. Dette gjaldt både i sosiale og faglige sammenhenger.

Aksjonen varte i et halvt år, fra desember til juni. Vi var 4 lærere som var aktører, alle med ulike fagansvar slik at lesestrategiene ble implementert i alle fag. Vi lærere avtalte hvilken strategi som skulle innføres når, hvem som tok regien på å forklare og modellere lesestrategiene i starten. De andre lærerne tok i bruk den samme lesestrategien i sine timer. Arbeidet pågikk kontinuerlig og daglig. Målet var å gjøre strategiarbeidet til en naturlig del av undervisningen. Leseopplæringen måtte ikke begrenses til separate øvelser eller avgrensede kurs i begynnelsen av skoleåret. Det var viktig at elevene lærte seg lesestrategier i reelle læringssituasjoner med de tekstene de ellers ville ha lest. Videre at de opplevde bruken av strategiene realistisk og fikk forståelse om hvordan de kan brukes i senere situasjoner. For hver strategi elevene lærte, fulgte vi den strukturerte innlæringsmodellen ved å; forklare, modellere, veilede og praktisere lesestrategiene. Strategiene ble brukt i teorifagene.

5.3.1 Innlæringsmodell - strategien forklares

Hver strategi ble forklart nøye for elevene om hva den gikk ut på, hvorfor det kan være lurt å bruke den og hvordan tas den i bruk. Det var viktig å tilpasse språket slik at elevene forstod. For eksempel strategien *å stille seg selv spørsmål*; jeg spurte elevene hvordan de stiller seg selv spørsmål for å forstå eller få forklaring på ting i livet deres. På den måten kobles strategien til elevenes hverdagskunnskap og gjør det enklere for dem å forstå både hvordan strategien kan brukes, og at den kan være til god hjelp. Jeg erfarte hvordan elevene reagerte dersom lesestrategien ble for dårlig forklart i introduksjonen av ny strategi. De som ikke forstod og i utgangspunktet hadde lav motivasjon for skolearbeid, ble frustrerte og synes arbeidet gav dem merarbeid. Jeg repeterte og forklarte med nye innfallsvinkler. Kyndig og språklig tilpasset veiledning i slike situasjoner førte til at eleven kom inn i rutinen og forstod arbeidet. Elever med indre motivasjon ble ikke frustrerte da de ikke forstod. De spurte etter ytterligere forklaring og fortsatte arbeidet.

5.3.2 Innlæringsmodell - strategien modelleres

Hver strategi ble modellert og forklart for å vise elevene hvordan lesestrategien praktiseres. Alt etter hvilken strategi det var, skrev vi lærerne enten på tavla, brukte overhead eller høytlesning og høyttenking, for å vise elevene hvordan strategien tas i bruk. Vi modellerte ved selv å gå inn i leserollen og gjorde det som elevene skulle lære å gjøre. For eksempel leste jeg tekstutdrag høyt og tenkte samtidig høyt sammen med elevene for å illustrere for elevene hvordan strategien skulle fungere. Dialogen ble viktig for å støtte de som ikke forstod eller fikk til og som bekreftelse når de gjorde det. Vi forklarte hele veien hvorfor vi gjorde som vi gjorde og vektla nytteverdien av strategiene. Vi modellerte gjentatte ganger og med ulike tekster slik at elevene forstod hva det gikk ut på. Her erfarte jeg hvor viktig det var at jeg som lærer kjente strategiene godt. I

perioder der fraværet av lærer var høyt, økte arbeidspress- og mengde. Ved en anledning gikk det ut over forberedningen til timen da ny strategi skulle forklares og modelleres. Det var greit å forklare strategien fordi kunnskapen var tilstede hos lærer fra før. Mens modelleringsarbeidet ble rotete og uoversiktig fordi det ikke var planlagt godt nok. Erfaringen med å være uforberedt til timen førte denne gang til dårligere undervisning på den måten at elevene mistet oversikt over hvordan strategien skulle gjennomføres. Det skapte frustrasjon hos dem og hos meg noe som medførte at motivasjonen for arbeidet var på et lavmål. Jeg kunne ha forlangt mer av elevene når de ble uvillige og lagt skylden over på at de ikke fulgte godt nok med, men selvfølgelig ville det kun skapt motspill fra elevene. De ville ha følt innlæringen meningsløs og det videre arbeid kunne blitt skadet. Jeg valgte å stoppe opp, og heller bruke timen til refleksjon sammen med elevene over hva som gikk galt.

I innlæringsfasen av hver ny lesestrategi var det tydelig at elevene hadde ulike motivasjon for å ta i bruk strategiene. Innimellom og etter hvert oppdaget flere og flere av elevene nytteverdien av strategiene. Særlig morsomt var det da en av elevene som har lav motivasjon for lesestrategiarbeidet plutselig oppdaget verdien av en strategi; *”nu ser æ kor viktig det e med forkunnskaper og overskrifter. Man skjønne jo mye mer av teksten da”*.

5.3.3 Innlæringsmodell - elevene får veiledning i bruk av strategien

Denne delen var delvis lærerstyrt og delvis elevstyrt. Elevene startet selv å praktisere en ny lesestrategi. Vi observerte og veiledet hele veien til kunnskapen sakte ble overført fra oss lærere til elevene. I denne fasen praktiserte elevene det de har lært i en rekke forskjellige sammenhenger. Målet var at de skulle lære å ta i bruk strategiene i nye situasjoner og i alle typer tekster. Læreboka var sentral i de fleste fag, men for at elevene skulle få mulighet til å utvikle seg som lesere,

ble det benyttet et bredt spekter av tekster; aviser, tidsskrifter, oppslagsverk og Internett. Det var viktig å få de til å forstå ulike tekster.

Da elevene skulle praktisere strategien selv, veiledet vi dem underveis. Jeg leste for eksempel et tekstutdrag høyt for dem og kom med eksempler på ulike spørsmål til teksten. En strategi som skal overvåke forståelsen deres. Deretter leste elevene neste avsnitt og lagde spørsmål – skriftlig eller muntlig – på samme måte. Da det så ut som om elevene behersket denne måten å stille spørsmål på, kunne de begynne å arbeide i små grupper eller i par, men stadig under min observasjon og veiledning. Stod de fast, fikk de hjelp. Jeg kunne enten stille spørsmål for å få dem videre, eller diskutere med dem hvorfor de eventuelt er usikre. Til slutt reflekterte vi sammen over hvordan spørsmålene hjalp dem til å engasjere seg i teksten og overvåkte den. Fra å modellere gikk vi steg for steg over til at de ble selvstendige selv.

Sitat av Vygotsky "Det, som barnet i dag gjør ved hjelp af en voksen, kan det i morgen gøre på egen hånd (Vygotskij, 2004).

Enkelte elever strevde med enkelte lesestrategier og de som hadde lavest motivasjon, lurte på hva vitsen med dette var. Typiske utsagn som "hva er vitsen med dette?", "dette gidder jeg ikke" og "jeg vil ikke jobbe fordi det er kjedelig" viste at noe var komplisert for eleven. Da brukte jeg kompetansen jeg har tilegnet meg om hva som skal til for å veilede elevene videre. Disse elevene var ytre motiverte og hadde ikke sett nytteverdien i lesestrategiene. De synes dette var tungt og ville ikke fortsette arbeidet. I dialog med dem satte de ord på at det var "kjedelig" fordi de ikke forstod hvordan det skulle gjøres. Det ble avgjørende å vise dem et lite steg om gangen, dele opp det som skulle læres opp i så små komponenter som mulig slik den mest kjente behavioristiske innlæringsmodellen sier. Metoden innebærer at elevene er aktive og deltar i eget

tempo og at de får umiddelbar tilbakemelding. Så fikk elevene prøve selv med lovnad om at jeg kom tilbake for å se hvordan det gikk. Da jeg kom tilbake var det viktig for motivasjonen å gi konstruktiv ros. Jeg forklarte strategien på nytt, viste eleven måter å jobbe på og ikke minst hva hensikten med lesestrategien var. Dette hjalp dem til å nå et mindre mål av gange. De opplevde at de mestret under veiledning, noe som økte motivasjonen for det videre trinnet. Med dialog og samspill klarte vi å føre eleven videre i sitt arbeid. Hadde vi latt de arbeide på egenhånd, ville det også skapt frustrasjon og eleven kunne gitt opp arbeidet. Dette erfarte jeg da en av elevene ikke sa fra om at han hadde problemer med å forstå hva han skulle gjøre. Han opplevde sin egen mestring som meget lav og uttrykte oppgitthet. Manglende mestring over tid kan for noen gå ut over elevens mestringbehov i følge Maslow. Eleven kan miste selvspekt, skjule vanskene sine og det kan virke inn på forhold utover oppgaven. Negative forhold kan gå over i dårlig oppfattelse av egen læringsmulighet, ikke bare i faget, men også sosialt.

5.3.4 Innlæringsmodell - praktisering av strategien

Da elevene praktiserte strategiene i grupper eller på egenhånd, observerte læreren dem hele tiden mens de arbeidet. Jeg erfarte at alt gruppearbeid er avhengig av at elevene har oppgaver som er utfordrende nok og som tar den tiden som er satt av til å arbeide med dem. Det var videre viktig at det blir stilt krav til elevene om å gjøre oppgaven skikkelig. De måtte få varierte tekster av forskjellig type og vanskegrad, i tillegg til at tekstene selvsagt må være aktuelle sett på bakgrunn av det fagstoffet som elevene ellers arbeidet med. Elevene ble oppfordret til å bruke strategiene når de leste på egen hånd i alle leksesammenhenger for å skape kontinuitet i arbeidet. Elevenes motivasjon for å lære lesestrategier erfarte jeg i de fleste tilfeller fulgte Frederick Herzberg sine erfaringer gjennom sin undersøkelse om motivasjon og bruken av stimulans for å gjøre en ekstra innsats. Elevene i utvalget ble motiverte av ros, veiledning og

anerkjennende tilbakemeldinger samt at de opplevde mestring. Videre opplevde jeg at nytteverdien av lesestrategier hadde noe å si for motivasjonen og at de opplevde at målet var realistisk å nå. Derimot var det å gi ansvar ikke et entydig element for å skape motivasjon. For å gi elevene ansvar i arbeidet med lesestrategier kunne elever få i oppgave å lære andre elever det de hadde lært. For de sterke elevene ga dette stor motivasjon, mens hos de svake kunne det skape frustrasjon.

5.3.5 Innlæringsmodell - refleksjon over bruk av strategier

Refleksjon over bruk av strategiene ble styrt av lærer. I denne fasen fikk vi registrert elevgruppens ståsted og forståelse for strategiene. Refleksjonen skjedde i samlet gruppe eller at hver og en skrev ned sine refleksjoner. Skrivning har den fordelen at elevene får tid til å tenke seg om i sitt eget tempo, slik at det ikke bare er de elevene som er raskest til å ta ordet som har noe å komme med. Etter at elevene hadde skrevet ned sine refleksjoner, formidlet elevene muntlig etter tur. Den muntlige delen ble brukt fordi da visste vi at hver og en fikk satt ord på det de tenkte og de kunne finne ord hos hverandre om de ikke visste hva de skulle si. Til slutt endte det med en samlet oppsummering og diskusjon der alle deltok. Dette var en viktig del av prosessen fordi elevene fikk lytte og vurdere egne og andres erfaringer. Det viste seg å være viktig for resultatet at lærer og elevene deltok i oppsummeringen og vurderingen av det som skjedde underveis i prosessen. Elevene fikk tilført viktig kunnskap og erfaringer ved å dele erfaringer og tanker. Dette samsvarer med Bakhtins og Vygotsky syn hva som fremmer læring. En slik måte å avslutte timene på viser også har god læringseffekt ifølge forskning fra Japanske klasseromsstrukturer.

Eksempler fra empirien på at refleksjonsfasen var lærerik viste seg blant annet da vi skulle lære å bruke nøkkelord. Elevene fikk kopiark med en tekst de skulle

markere de viktigste nøkkelordene i teksten. Etter på leste alle elevene opp sine ord. Grunnen for at alle skulle lese opp var for å synliggjøre for meg hvordan de arbeidet og for dem selv hvilke ord de alle så som viktige. Forkunnskaper kunne ha innvirkning her. Nesten alle hadde kommet fram til like ord. Et par stykker skilte seg ut med å ha markert veldig mange ord. Mange av ordene var blant annet markert flere ganger. Dette ga god anledning til refleksjon og læring. elevav elevene fortalte: ”Jeg husker teksten godt når jeg leser. Jeg trenger ikke å lage nøkkelord eller lese teksten om igjen. Jeg går automatisk tilbake i teksten når det er noe jeg ikke forstår. Men det er fint å få oversikt over hvorfor vi jobber med denne teksten av lærer”. Denne eleven er bevisst hvilke tiltak hun må iverksette når hun leser.

Her er noen av spørsmålene det ble reflektert rundt:

1. Har du lært noe i dag som du ikke kunne fra før?
2. Hvordan hjalp strategier deg?
3. Var det noe du ikke helt forsto i dag, og hva gjorde du i så fall for å finne ut av det?
4. Når tror du at du kan bruke det du har lært i dag?

5.3.6 Lesestrategiene – implementering og elevutsagn

I hver av de tre lesefasene implementerte vi fire lesestrategier. Under skriver jeg litt om hver av dem, hva hensikten kan være og noen av eleverfaringene vi opplevde i prosessen.

Lesestrategier i førlesefasen skaper oversikt over teksten

1. Før elevene startet å lese en tekst var det viktig for motivasjon og læring at elevene fikk vite hva *hensikten og målet* med teksten var. Ut fra det vil

eleven nærme seg teksten selektiv; visse elementer i teksten vil komme i sentrum, element som er mindre viktig, glir ut i periferien. Strategien er enkel å innføre. Den kan skrives på tavlen og målsetting, hensikt og vurderingskriterier kan diskuteres med elevene.

2. Elevene skal lære å ta *overblikk over teksten* de skal lese. Å få oversikt over tekstens lengde, innhold og form gjør noe med elevenes mentale forventninger. En strategi kalt BISON-overblikk er en *skumlesningsteknikk* der elevene blar gjennom sidene de skal lese, ser på bilder, leser bildetekster, leser overskrifter og underoverskrifter og tabeller. Strategien er beskrevet i norskverket Zeppelin på 5. trinn. For at elevene skal huske hva de skal gjøre, er bokstavene i BISON forkortelser for:

B – bilder og bildetekst

I – innledning

S – siste avsnitt

O – overskrifter

N – NB-ord (ord som skiller seg ut, kursiv, fet skrift, tall, tabeller osv)

En av elevene kommenterte denne strategien slik: - *bison og relesing gir meg bedre forståelse. Jeg bruker dem automatisk nå, det er blitt en rutine.*

3. Utvalget mitt ble bevisstgjort på strategier som skal lære dem å aktivere *bakgrunnskunnskapen* sin; hva de kan fra før, og å tenke på sammenhenger. Å knytte tidligere erfaringer til nytt tema kjenner vi igjen fra Vygotskys konstruktivisme (Imsen, 2008). Strategien er med å skape struktur og bedre oversikt hos eleven. Elevene fikk et skjema med startsetninger de skulle tenke over etter å ha tatt et BISON-overblikk:

- dette minner meg om...
- jeg kan noe om dette...
- jeg husker da...
- jeg vet om noe som likner på dette...
- jeg har opplevd noe som...
- sånn følte jeg det også da...
- hvis dette var meg, ville jeg...

4. *Begrepsarbeid* er en viktig strategi i alle lesefaser for å få høy forståelse av det en leser. Elevene ble etter hvert flinke til å spørre hva ukjente begreper betydde, takket være arbeid med begreper. Det ble en prosess der elever til og begynne med ikke turte å spørre hva ting betydde, til at de ble opptatte av å få forståelse for det de leste.

Jeg erfarte at bruk av lesestrategier i førlesefasen gjorde at elevene ble veldig ivrige for temaet vi arbeidet med. Elevene erfarte blant annet at egne erfaringer utenfor skolen kunne relateres til teksten. Som eksempel kan nevnes at de ble imponerte over at filmer de så kunne ha sammenheng med fagtekster på skolen å gjøre. Jeg erfarte at elevenes motivasjon og interesse for fagemnet økte når vi tok i bruk lesestrategier som forberedte elevene på hva teksten handlet om. Elevene var mer konsentrert og engasjerte enn når de starter lesingen ved å stupe inn i en tekst og alt var ukjent for dem. En av elevene kommenterte måten vi nå arbeidet på slik: *- jeg leser saktere nå for å få innholdet med meg. Jeg nærleser og har bedre forståelse.*

For å illustrere viktigheten av lesestrategiene, leste jeg en fagtekst uten overskrift og uten å informere elevene om mål og tema. De skulle finne ut hva teksten handlet om. Flere elever fikk aha-opplevelsen og uttrykte forståelse for arbeidet.

Lesestrategier i lesefasen overvåker og oppklarer.

1. *Sjekke tekstforståelsen* er en strategi som ikke krever for lang innlæring. Jeg modellerte strategien ved å lese tekster høyt for elevene eller at elevene leser høyt i klasserommet for klassen. Jeg stoppet opp med jevne mellom rom for å høre; hva leste vi nå? Hva betyr dette ordet? Les setningen om igjen dersom du ikke husker hva du leste eller ikke forstår et ord. Klarer du å forstå begrepet dersom du leser videre og finner sammenhengen?

2. Da elevene leste, var det viktig at de lærte å *stille spørsmål/formulere spørsmål* til teksten slik at de ble bevisst hva de leste og ble kjent med teksten. De lærte dette ved å lese et og et avsnitt og stille et spørsmål til hvert avsnitt. Elevene forstod at å lære tar tid noe som er veldig viktig. Om de leser gjennom en tekst uten forkunnskap, tenkning eller vurdering av det leste, vil de fleste mest sannsynlig ikke få med seg eller huske teksten. Elevene lærte å stille ulike spørsmålstyper i henhold til Kunnskapsløftets krav fordi det utvikler elevenes tolknings- og refleksjonsevne;
 - stille spørsmål der konkrete detaljer finnes.
 - stille spørsmål som svaret finnes flere steder i teksten
 - stille spørsmål som krever refleksjon

- Å skrive *nøkkelord* eller *tankekart* er nyttige strategier for å strukturere innhold i teksten. Effektive elever organiserer gjerne teksten ved å understreke, utheve, notere nøkkelord eller lage ulike typer tankekart, kolonnennotat.

Elevene satte ord på at dersom de kun leste teksten gjennom én gang, ville de ikke få med seg like mye som å streke under nøkkelord. Denne måten å arbeide teksten på har flere funksjoner. Den skjerper konsentrasjonen under lesingen og hjelper eleven til å fokusere på hovedbudskapet. Det er letter å huske hovedpoenget enn alle detaljene. Det gjør det lettere å se helheten i stoffet. En av elevene sa dette om noteringsstrategi: ”Når jeg skriver notater husker jeg viktige ord bedre og kan forklare mer ut fra det”. Arbeidsformen er dermed besparende eller rasjonell fordi det senere, når stoffet skal repeteres, ikke er nødvendig å lese hele teksten om igjen. Når elevene har organisert kunnskapen på papiret, er målet at de på sikt skal klare å organisere kunnskapen på samme systematisk måte mentalt.

3. *Begrepsarbeid* gir høyere forståelse av tekstinhold.

Lesestrategier i etterlesefasen organiserer lært kunnskap

1. Jo bedre elevene kjenner teksten, jo lettere vil det være å lage et *sammendrag* eller en *oppsumming*. Eleven gjengir teksten på ulik vis, muntlig, skriftlig, visuelt eller gjennom ulike fremføringsmetoder. Samtidig får elevene repetert teksten og forstår den såpass at muligheten for å få innholdet med er større enn om de kun leste gjennom teksten en gang uten å være aktiv med den.
2. Elevene kan strukturere kunnskap i *tankekart* eller *kolonnenotat*. Strategien kan være til hjelp for å strukturere arbeidet i etterkant med å finne hovedkategorier og underkategorier og til å finne sammenhenger mellom kategoriene. Arbeidsformen gir stor hjelp med å strukturere stoffet og finne fram til hva som er de viktigste momentene eller poengene.

3. Lærer avslutter økter med å reflektere sammen med elevene, elev-elev eller elevene skriver logg over *hva de har lært*. Det er med å bevisstgjøre elevenes læringsarbeid. Noen elevutsagn i denne fasen forteller meg at arbeidet er viktig: - *uten lesestrategier hadde jeg ikke fått ting med meg, - dette er lærerikt, nå finner jeg mine rutiner og får en vane til å bruke lesestrategiene automatisk, - jeg synes det er bra å lære strategier tidlig, fordi det er bra å bruke for å lære bedre.*

Flere av elevene uttrykte at det gav større motivasjon å arbeide med lesestrategier og diskutere dem sammen. Å sette elever sammen for å snakke om temaet de har lest, trenger ikke føre dem videre i tenkning eller gi mer kunnskap. Heller ikke er det slik at den som snakker mest, lærer mest. Språklig aktivitet i seg selv trenger ikke føre til læring. Samtalekulturen, kvaliteten på interaksjonen, engasjement, eierforhold i forhold til oppgaven, hvor relevant kjennes oppgaven, er noen av de faktorene som virker inn på læringsresultatet. Undersøkelser som har sett på gruppeinteraksjon i forhold til utbytte, viser at å gi hjelp er det som gir størst utbytte (Løkensgard, 2000, s. 88). Elever som *forklarer* utfordringer for medelever, ser ut til å lære mer enn elever som ikke gjør det.

5.4 Presentasjon av resultat og dataanalyse

5.4.1 Analyseenhetene

Etter hvert som datamaterialet er samlet inn, er de blitt lest grundig, kodet og fordelt i kategorier så nøyaktig og direkte som mulig umiddelbart etter hvert som materialet ble besvart. Jeg overførte materialet til data slik at jeg kunne bearbeide dem til tabeller som tolkes og drøftes. Målet med analyse av et datamaterial er å avdekke typiske mønstre men også forstå meningsinnholdet.

Dette kan føre til nye tolkninger og innsikt (Grønmo, 2004). Følgene materiale er samlet inn:

- 5 spørreskjema med spørsmål om bruk av lesestrategier
- Notater fra uformelle samtaler med hele klasse, enkeltutsagn og enkeltintervju

5.4.2 Resultater

Oppgavens hovedmål har vært å finne ut om et uvalg av elever i 7. klasse tar i bruk lesestrategier på egen initiativ etter at de har lært strategiene. Er det verdt tiden det tar i skolen å lære elever lesestrategier? Det er videre viktig å bruke aksjonen til å finne faktorer som bør ligge til rette som fører elevene dit. I denne delen presenterer jeg mine funn, tolker og drøfte dem med utgangspunkt i teori. Følgende forskningsspørsmål er fremtredende for å utdype problemstillingen:

1. Bruker elevene lesestrategier selvstendig?
2. Hvilke strategier bruker elevene selvstendig?
3. Er lesestrategier nyttige for elevene?
4. Hva er nyttig med lesestrategier?
5. Konkrete eksempler på hvordan elevene har brukt lesestrategier i arbeidet.
6. Hva skjer med strategibruken når aksjonen er ferdig?

Før implementeringsarbeidet startet, svarte 30 elever på spørsmål om hvilke lesestrategier de tok i bruk på eget initiativ i skolearbeidet sitt:



Tabell 11 Antall lesestrategier utvalget tok i bruk selvstendig før aksjon

Tabellen viser at 11 elever ikke tar noen lesestrategier i bruk i sitt arbeid. 19 tar i bruk én strategi, mens to elever bruker to. De strategiene elevene tok i bruk var:

- 15 elever leste teksten om igjen for å få med seg innhold
- 5 elever tok i bruk oversiktsstrategien BISON
- 2 elever brukte stikkord mens de leste
- 1 elev leste teksten to ganger, først for å få oversikt, så for å lese det viktigste.

Besvarelsene kan se ut til å samsvare med PISA-undersøkelsene som viser at norske elever ikke er bevisst sin bruk av lesestrategier (PISA, 2000-2009). Men det vil ikke si at de ikke bruker dem. Noen av de gode lesere svarte jevnt over at de ikke tok i bruk noen strategier før vi startet. Etter hvert ble de mer bevisste og forklarte at de blant annet gikk tilbake for å sjekke forståelsen og begreper.

Bruker elevene på 7. trinn lesestrategier selvstendig?

Etter 6 måneder med implementeringsarbeid av lesestrategier fikk utvalget spørsmålet om de tok i bruk lesestrategier på eget initiativ i skolearbeidet sitt.

Svaralternativene var enten JA eller NEI. I tillegg fikk de spørsmål om hvorfor de bruker dem. 30 elever deltok.



Tabell 12 Antall elever som tar i bruk lesestrategier på eget initiativ etter aksjon

Grafen i tabell 12 viser at hele utvalget svarer at de tar i bruk en eller flere lesestrategier på eget initiativ når de arbeider med tekst.

Elevutsagn som forklarte grunnen for at de bruker strategier:

- Jeg er blitt vant å bruke dem/automatisert
- Jeg husker teksten bedre
- Det blir lettere for meg
- For å bli flink
- Får mer av teksten med meg
- At vi skal ha prøve eller noe jeg må huske
- Det er lettere og lese
- Jeg leser bedre, fortere og husker mer
- Det er bedre for meg selv, husker tekster bedre
- For å få med meg all informasjon
- Jeg forstår teksten bedre

Elevene viser at lesestrategier er blitt et verktøy for dem. De fleste utsagnene viser at elevene har ytre motivasjon for arbeidet. De har en følelse av at kompetansen knytter seg til å forbedre egne prestasjoner (ref. motivasjon del). Noen få ser ut til å være påvirket av ytre motivasjon. For dem er læring et middel for å bli oppfattet som flinke.

Hvilke strategier bruker elevene på 7. trinn?

For å få detaljkunnskap om hvilke lesestrategier elevene tar i bruk på eget initiativ, har de svart på lukkede og åpne spørsmål om hvilke de bruker i sitt leksearbeide, både på skole og hjemme. Det vil være nyttig for meg å vite hvilke strategier de setter i verk i forhold til elementer som har med implementeringsmetoden å gjøre. Hvilke strategier vi har arbeidet mest med, hvor kompliserte strategien er å lære, hvor lenge elevene fikk arbeide med den er faktorer som kan ha noe å si for om strategiene er i bruk. Et siste element som er interessant å få oversikt over er om elevene tar i bruk strategier i alle tre lesefaser. 30 elever svarte på spørsmålene.



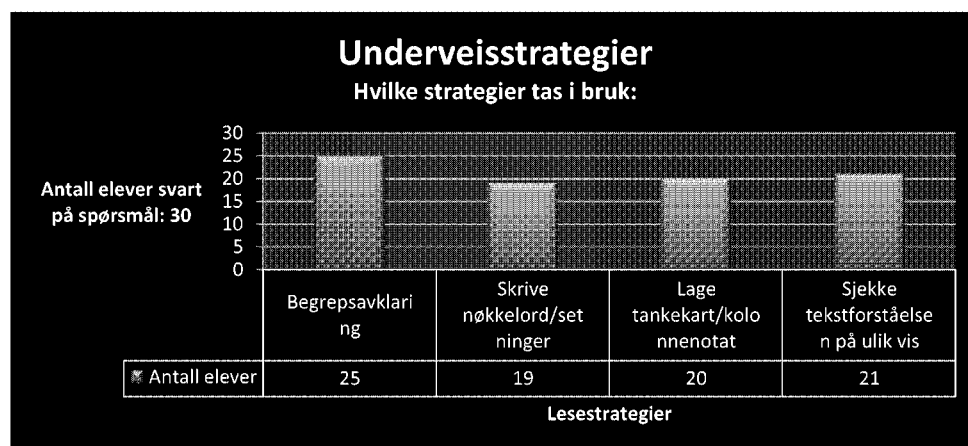
Tabell 13 Hvilke lesestrategier tar elevene på 7. trinn i bruk på eget initiativ?

Tabellen viser at de fleste elevene tar i bruk lesestrategier både før de starter å lese tekst, mens de leser og etter at de har lest.



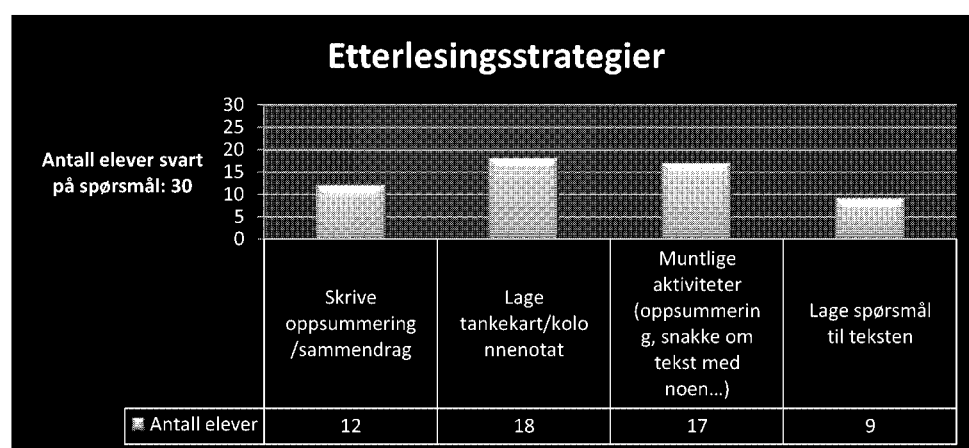
Tabell 14 Lesestrategier elevene tar i bruk for å få oversikt før de leser teksten

Tallene viser at i førlesefasen setter flere elever i gang med oversiktsstrategier før de leser. 16 elever gjør seg kjent med målet med teksten. Dette er en strategi unge elever ofte er avhengige av at en lærer forteller dem eller at det står i læreboka. 21 elever får oversikt over teksten ved å ta et BISON-overblikk. Dette er en strategi elevene har kjent i et par år og er en enkel strategi å lære. 11 elever gjør seg kjent med forkunnskaper. Denne strategien ble lært sist i aksjonen. Vi fikk ikke brukt den i forventet grad. Det kan være begrunnelsen for at kun en tredel av elevene velger å bruke den. Den er ikke automatisert.



Tabell 15 Lesestrategier elevene tar i bruk for å være aktiv mens de leser

I lesefasen ser vi at elevene tar i bruk en del avklarings- og organiseringsstrategier. 25 av 30 sjekker begreper de ikke forstår når de leser og 21 av dem sjekker tekstforståelsen på et vis. Det er positivt at elevene har lært hvordan de selv kan sjekke forståelsen blant annet ved å lese teksten om igjen eller lese mer for å finne sammenheng. To tredjedeler av utvalget organiserer det de leser ved å notere underveis. Vi ser av tallene at flere av elevene tar mer enn en strategi i bruk i lesefasen noe jeg er veldig godt fornøyd med.



Tabell 16 Lesestrategier elevene tar i bruk for å organisere etter å ha lest en tekst

I etterlesefasen tar flere elever i bruk organiseringsstrategier. De fleste noterer stikkord eller lignende eller har en muntlig aktivitet. En tredel av elevene skriver sammendrag eller lager spørsmål til teksten på egenhånd. Å skrive sammendrag er en komplisert og tidkrevende strategi, selv om elevene har arbeidet en god del med den. Å lage spørsmål til teksten er en strategi vi fikk liten tid til å implementere godt. Til sammenligning har elevene lært å oppsummere avsnitt for avsnitt muntlig eller inni seg for å sjekke forståelsen. Jeg er fornøyd med at så mange av elevene er aktive i etterlesefasen uten at de har fått en konkret etterarbeidsoppgave.

Er lesestrategier nyttige for elevene?

Elevene fikk ett lukket spørsmål i spørreskjemaet med tre svaralternativer: Syns du det har vært nyttig for deg å lære lesestrategier? De kunne svare *nei, ja litt* eller *ja veldig*. 27 elever svarte på spørsmålet.

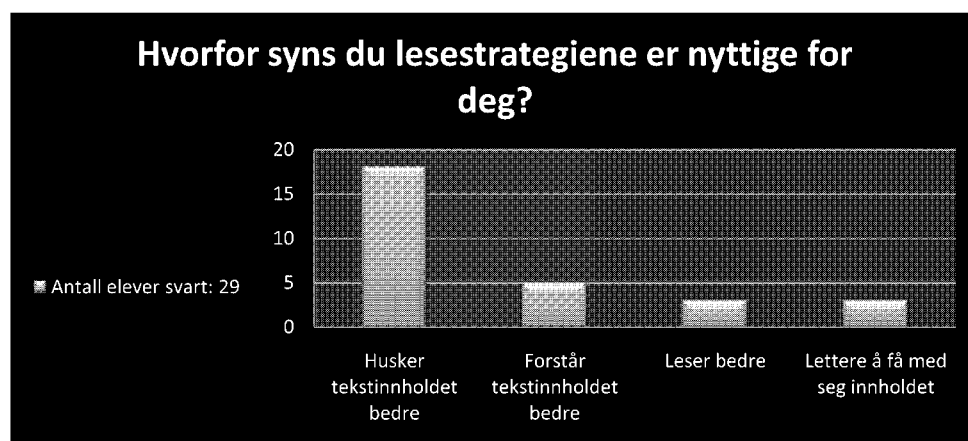


Tabell 17 Hvor nyttig syns elevene lesestrategiarbeidet har vært?

13 av 27 svarte at det hadde vært litt nyttig å lære dette, mens 14 elever mente det var svært nyttig. Figur 17 viser at alle elevene i utvalget har hatt nytte av å lære om lesestrategier. Ingen mener de leser og jobber akkurat på samme måte som før de begynte implementeringsarbeidet.

Hvorfor er nyttig med lesestrategier?

Utvalget fikk spørsmål om hvorfor lesestrategier er blitt nyttige for dem. De fikk åpne spørsmål i denne kategorien slik at de sto fritt til å skrive egne meninger. Først har jeg fordelt hele svarinnholdet i en tabell for å vise tendensen. Under tabellen har jeg fordelt svarene på elevene som synes det var litt nyttig og veldig nyttig for å se om det utgjorde noen forskjell. 29 elever svarte på dette spørsmålet.



Tabell 18 Elevene synes lesestrategier er nyttige fordi de har mer kontroll.

I tabell 18 har jeg sammenfattet alle besvarelsene og delt de inn i fire grupper for å vise tendens. 18 elever mener at strategiene er blitt nyttige for dem fordi de *husker* teksten bedre. 5 at de *forstår* tekstinholdet bedre, 3 at de *leser bedre* og 3 at det er *lettere å få med seg innholdet*. Alle elevene har satt ord på at de synes lesestrategiene hjelper dem med tekstinholdet, særlig å huske teksten bedre. Nedenfor lister jeg opp hva alle elevene svarte individuelt. Jeg har ikke skrevet utsagn som er helt like.

Elevesvarer som forklarer hvordan strategiene var blitt *veldig* nyttige for dem, svarte:

- Vet hva teksten handler om
- lettere å få med seg informasjon
- Husker teksten bedre
- Jeg husker mer og jeg har mer kontroll
- Jeg lærer mer
- Jeg husker bedre det jeg har lest og forstår bedre
- Lettere å forstå teksten
- Jeg får med meg mye mer og det er lettere å huske
- Det er lettere å lese og huske hva man leser
- Jeg husker teksten bedre og kan gjennomgå den uten boka

Elevesvarer som forklarer hvordan strategiene var *litt* nyttig for dem, svarte:

- Det er lettere og forstå når man skriver sammendrag
- Jeg kan huske en tekst bedre
- Lærer og lese fortere
- Jeg husker og forstår teksten bedre
- De hjelper meg med å få med meg informasjon
- Leser bedre, fortere og husker mer

Elevene har opplevd at lesestrategiene hjalp dem i arbeid med teksten. De oppnår en bedre innholdsforståelse og husker teksten bedre. Dette er jeg veldig fornøyd med.

Eksempel på hvordan elevene konkret har jobbet med en tekst?

Utvalget fikk to konkrete arbeidsoppgaver der jeg ville vite hvordan de leste teksten de skulle lære. Den ene oppgaven var å lese en fagtekst for å lære innholdet godt. Hensikten var å se hvordan de i en leksesituasjon vil jobbe for å

lære tekster. Jeg gav ingen instruksjoner hvordan de skulle arbeide med teksten. Noen av elevene spurte om de kunne bruke lesestrategier, og de fikk til svar at de arbeidet med teksten på den måten de mente var best for å lære tekstinholdet godt. Etter arbeidet svarte de på spørsmål om hvilke strategier de brukte for å lære teksten godt. Elevene fikk lukkede svaralternativer med en åpen mulighet for å svare på egenhånd. 27 elever svarte på spørsmålet.



Tabell 19 Lesestrategier elevene tok i bruk da de skulle lære seg en fagtekst godt.

Her viser tallene at alle elever har brukt én eller flere lesestrategier når de skulle lære innholdet av en fagtekst godt. Det var ingen elever som *ikke* har tok i bruk noen strategier. Tabellen viser at nesten alle elevene skaffet seg oversikt over hva de skulle lese med BISON før de leste teksten. De fleste brukte flere strategier for å overvåke tekstinneholdet. 21 elever gikk tilbake for å lese tekst som de ikke forstod, mens 23 av dem leste hele teksten flere ganger for å lære innholdet godt. Under halvparten av elevene brukte etterlesestrategier. 14 av elevene noterer for å lære seg innholdet, mens 3 av dem oppsummerte eller brukte andre strategier. Dette viser at elevene er aktive under lesearbeidet, det er jeg veldig fornøyd med.

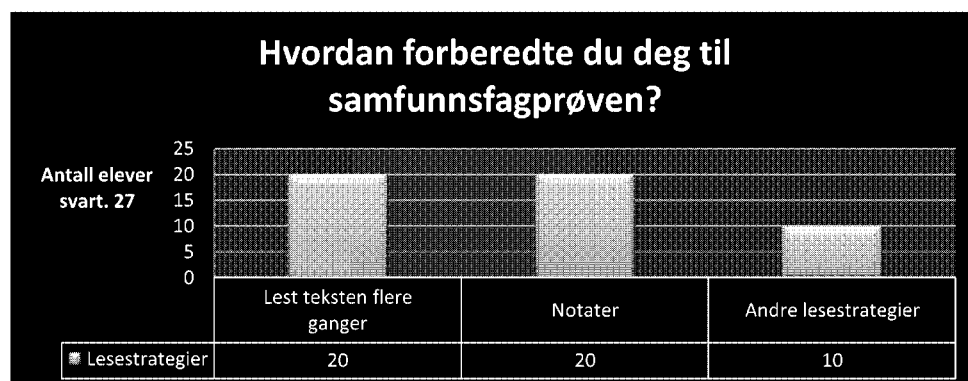
Når jeg analyserte dataene fant jeg ut antall lesestrategier elevene tok i bruk i eget arbeid:



Tabell 20 Hvor mange lesestrategier er elevene seg bevisst at de tar i bruk?

Tabellen viser hvor mange lesestrategier elevene tok i bruk selvstendig for å lære fagteksten. Kun én elev brukte bare én lesestrategi og 25 elever brukte 3 eller flere lesestrategier under arbeidet. 12 elever brukte 4 forskjellige lesestrategier for å lære fagteksten godt, mens over en tredjedel brukte fem eller seks.

I eksempel to forberedte elevene seg hjemme til en prøve i samfunnsfag og fikk åpne og lukkede spørsmål i etterkant hvordan de hadde lest til prøven. 25 elever svarte på spørsmålene.



Tabell 21 Lesestrategier elevene tok i bruk da de leste til prøve

En av elevene hadde ikke lest til prøven i det hele tatt, mens samtlige elever brukte noen lesestrategier i forberedelsene. 20 elever leste teksten flere ganger samtidig med at de noterte notater, enten nøkkelord, kolonnennotat eller tankekart. 10 av utvalget brukte andre lesestrategier som å stille spørsmål til teksten muntlig selv eller sammen med andre, søkte etter viktigst innhold eller BISON-overblikk. Resultatet sier ingenting om elevene bevisst leste teksten flere ganger for å sjekke forståelsen.

Jeg stilte elevene spørsmål om de husker eller forstår en tekst bedre eller ikke ved å bruke notater til lesingen:



Tabell 22 Hjelper notater elevene i tekstarbeidet?

Et spennende funn er sammenhengen resultatet viser mellom motivasjon og prestasjon. Fordelen med å kjenne utvalget godt gir denne informasjonen. Elever med høy motivasjon er de som tok i bruk lesestrategier og mener noteringsstrategier gjør at de husker tekst *mye* bedre. Elever som er moderat motiverte brukte også lesestrategier, men mener de husker tekst *litt* bedre ved å notere. De med lavest motivasjon har ikke tatt i bruk lesestrategier i forberedelsen til prøven, de mener det ikke spiller noen rolle om de noterer. De husker teksten godt uansett sier de. En i utvalget skiller seg ut. Eleven er en sterk leser. Personen tar i bruk flere lesestrategier i forberedelsen, men synes ikke det spiller noen rolle å notere. Trenden støtter Dales funn.

Hva skjer med strategibruken når aksjonen er ferdig?

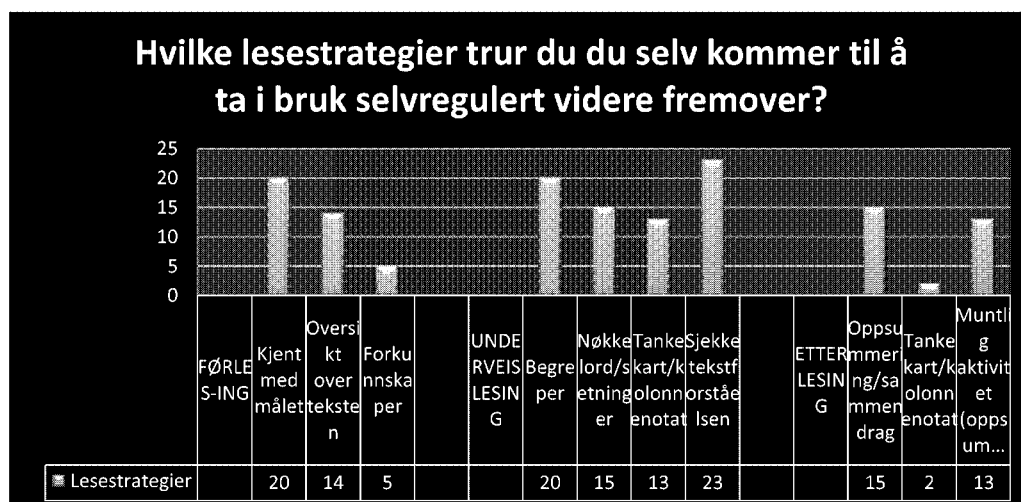
I det siste spørreskjema elevene svarte på ved aksjonsslutt spurte jeg om de kom til å bruke lesestrategier på eget initiativ på ungdomsskolen eller senere i sin skolegang. Svaralternativene var enten JA eller NEI på det første spørsmålet. I tillegg svarte de på et lukket spørsmål med svaralternativer med alle

lesestrategier vi har arbeidet med. Hensikten var å få vite om elevene så nytten i lesestrategiene slik at de senere ville bruke dem. 27 elever svarte på spørsmålet.



Tabell 23 Antall elever som kommer til å ta i bruk lesestrategier på eget initiativ senere i sitt utdanningsløp.

Tabell 23 viser at alle elevene som svarte på spørsmålet tror de kommer til å bruke lesestrategier på eget initiativ når de begynner i ungdomsskolen eller på videregående. Elevene ville bruke mellom 1- 5 ulike strategier når de skulle lese tekst. Dette kan tyde på at lesestrategiene er blitt automatiserte og elevene ser nytteverdien av dem ut over aksjonen.



Tabell 24 Lesestrategier elevene mener de kommer til å ta i bruk på eget initiativ senere.

Tabell 24 viser hvilke lesestrategier elevene trur de kommer til å ta i bruk når de skal arbeide med tekster senere i utdanningsløpet sitt. Alle elevene har svart at de vil ta i bruk én eller flere strategier. I førlesefasen utmerker to strategier seg; å gjøre seg kjent med målet og mening med teksten og det å få overblikk over teksten før de leser. Noen få vil gjøre seg kjente med forkunnskapen sin i fht emnet. Denne strategien har vi brukt minst tid på og det kan vise seg at strategien ikke er lært godt nok til at de har opplevd nytteverdien av den.

I lesefasen vil elevene bruke flere strategier. Det å sjekke forståelsen skårer høye tall. 23 av 27 vil sjekke tekstforståelsen, samt å avklare begreper de ikke måtte forstå. Noen færre vil også notere underveis. Det å sjekke forståelsen er en mentalt enklere strategi enn det å notere og vil passe i ulik grad til den enkelte elev og vil også ha ulik innlæringsstid.

I etterlesefasen ser vi at elevene trur de kommer til å skrive eller ha muntlig oppsummering av tekstarbeidet sitt. Det er bare to elever som trur de kommer til å lage tankekart etter et tekstarbeide. Dette avspeiler også måten vi har arbeidet

med disse strategiene i etterlesefasen i implementeringsarbeidet. Vi har arbeidet med alle de tre strategigruppene, men mest med muntlighet og det å skrive oppsummeringer.

6 Drøfting

I masteroppgaven har jeg gjort en aksjonsforskning for å finne ut om implementering av lesestrategier i en 7. klasse har noe for seg. Vil elever på dette trinnet ta i bruk verktøyene på eget initiativ eller er det slik at de må få beskjed fra lærer eller andre voksne før de brukes? Hvilke faktorer spiller inn i prosessen fra en starter opplæringen til eleven har automatisert strategiene? Bakgrunnen for min aksjonsforskning var norske elevers dårlige leseferdigheter og lesekrav de ble stilt over som mange ikke makter å innfri. De skuffende leseresultatene har ført til at lesing og lesestrategier er satsningsområder i norsk skole. Å lære lesestrategier på skolen gir alle elevene mulighet til å bli bevisste og aktive lesere, ikke bare de høytpresterende elevene som selv klarer å opparbeide seg ferdighetene. Arbeidet med lesestrategier er med å dekke enhetsskolens intensjon om sosial utjevning.

I aksjonsforskningen har jeg tatt i bruk teori som sier noe om hvilke forhold som må ligge til rette for at læring skal skje. Dersom elevene skal få automatisert lesestrategier, må lærer vite hva som påvirker læringsforholdene. Vygotsky sin teori er sentral med hensyn til hvordan barn lærer i interaksjon med mer kompetente andre for å bli selvstendig. Den nærmeste utviklingszone som har med tilpasset opplæring å gjøre og er et grunnelement når elevene skal lære lesestrategiene. Vygotsky snakker videre om språkets, relasjonens og modelleringens betydning for læring. Kvaliteten på balanseforholdet mellom disse utgjør dynamikken i innlæringen. Motivasjonsteori er også et viktig element i utviklingsarbeidet. De indre og ytre motiverte handlingsmønstrene til

elevene, veiledet meg da elever ikke satte i gang arbeidet sitt eller mistet motivasjonen underveis. Å kjenne signalement på de indre og ytre handlingsmønstrene kan gi god veiledning for læreren. På samme måte ga forskning om hva som kunne ligge til grunn for motivasjon eller motsatt god støtte. Mestring og forventning om nytteverdi viste seg å være avgjørende faktorer for motivasjon for å holde interessen for arbeidet oppe.

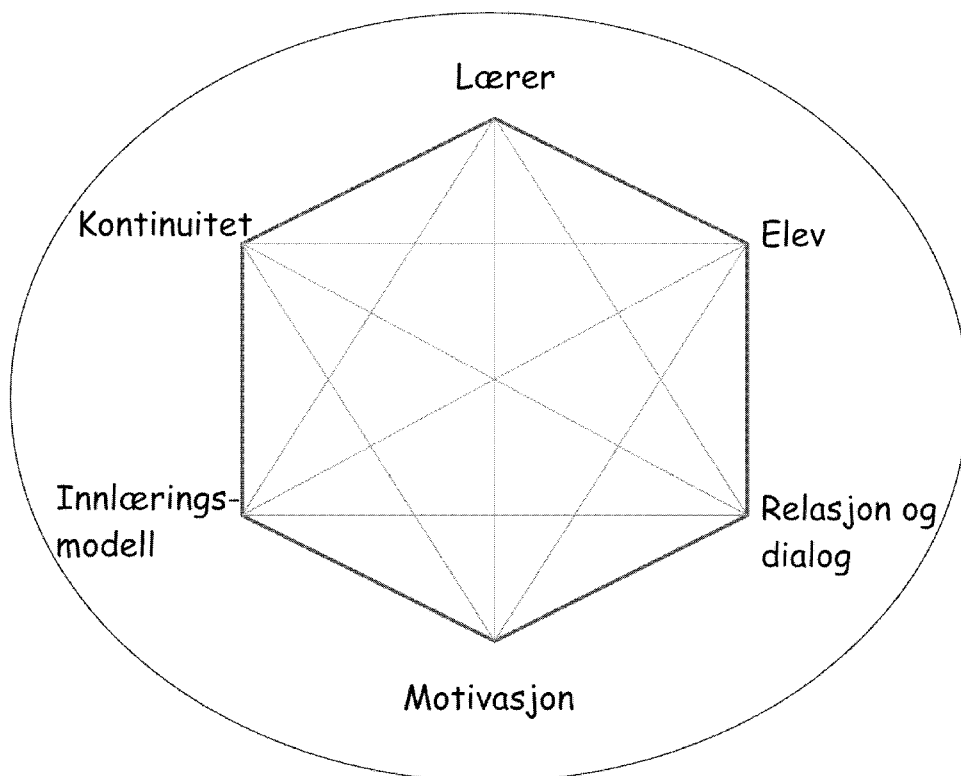
For å øke elevenes leseferdigheter er det viktig å følge opp elevenes leseutvikling etter at de har knekt lesekoden. Elstad og Turmo mener at dersom leseopplæringen slutter når lesekoden er knekt, vil mange elever få problemer med å bruke lesingen til å lære (Elstad & Turmo, 2006, s. 74). Lesekravene blir stadig høyere på grunn av samfunnsutviklingen og elevene er avhengige av sikre og gode lesekompetanse for å tilegne seg variabel kunnskap. Forskning viser at elever kan lære å utvikle gode lesestrategier under gode undervisningsforhold for å bli flinkere til å lese og forstå ulike teksttyper (Roc, 2008, s. 79). Å utvikle god lesekompetanse krever flere års systematisk arbeide og et halvt år er ikke nok. Likevel støtter implementeringen min denne forskningen fordi elevene har oppnådd en viss leseutvikling.

I drøftingsdelen har jeg trekt ut de mest sentrale elementene jeg erfarte hadde betydning for at elevene til slutt tok i bruk lesestrategier på eget initiativ. Prosessen fram mot dette målet, sett i sammenheng med teori, har sentral plass i drøftingen og fordeler seg inn i tre hovedkategorier. Det første er *dialogens* og *relasjonens* verdi som omfavner forklaringer om strategier, tilbakemeldinger, veiledning og refleksjoner underveis i prosessen. Et annet viktig element er hva *motivasjon* har å si for elevens arbeid. Et tredje element jeg har fokus på er *kontinuitetens* og *strukturens* betydning for at elevene tok i bruk lesestrategier. De tre elementene flyter inn i hverandre, men jeg drøfter dem hver for seg sett i sammenheng med resultater og teori. I tillegg til hovedkategoriene drøfter jeg

lærerens betydning for arbeidet og om det har noe for seg å implementere lesestrategier på 7. trinn. Elementer jeg ikke trekker fram i samme grad, er ikke uten betydning, men har ikke avgjørende betydning for godt implementeringsarbeid av lesestrategier slik jeg ser det. Når jeg skriver om hva jeg oppfatter klassen mener eller gjør, omtaler jeg den generelle trenden. Der noe utmerker seg, framhever jeg det ved å si ”elever som strever”, ”elever med lav motivasjon” osv.. Vi var flere lærere som deltok i aksjonen og benevnelsene ”vi” og ”oss” refererer til oss lærerne i prosjektet. Jeg skriver ”jeg” der jeg selv mener noe om elementer og tanker om prosessen.

Resultatet av arbeidet viser at målet med aksjonen er nådd. Samtlige elever i utvalget tar i bruk lesestrategier på eget initiativ i alle tre lesefaser, førlesefasen- lesefasen-etterlesefasen. Elevene tar dem i bruk fordi de ser nytteverdien i lesestrategiene. Eksempelvis fikk alle elevene mer utbytte av en fagtekst når de brukte lesestrategier. Videre mener elevene at de kommer til å bruke lesestrategier på egenhånd senere i utdanningsløpet sitt. At samtlige elever i utvalget tar i bruk lesestrategier på eget initiativ viser at antatte elementer som hadde betydning for læringen, var til stede.

De sentrale faktorene som spiller inn i prosessen fra opplæring til automatisering av lesestrategier kan sammenfattes i en didaktisk relasjonsmodell. Modellen jeg har konstruert, viser at faktorene er gjensidig avhengig av hverandre og påvirker hverandre. Den kan være med å systematisere og ansvarliggjøre det didaktiske arbeidet til læreren.



Figur 2 Didaktisk relasjonstenkning. Faktorer som påvirker innlæring av lesestrategier.

Lærerens rolle i denne didaktiske relasjonstenkningen er tenkt at han må ha evne til å identifisere relevante tegn og foreta hensiktsmessige overveielser i undervisningen i tillegg til faglig kunnskap. Elevens forutsetninger for læring henger sammen med tilpasning av undervisning for at han skal føle mestring. Dette fører til høyere motivasjon for læring. Her er lærer sentral. Relasjon og dialog viser seg å gi lærer større oversikt over elevenes ståsted og elevene større trivsel i undervisning og økt bevissthet rundt egen læring. Dette fører til økt motivasjon for læring. Motivasjon er en faktor som lærer kan påvirke i sterk grad, særlig for elever som er ytre motiverte. Innlæringsmodellen som følger Vygotsky sin trinn for trinn tenkning gir god tilpasset opplæring for elevene. Struktur og forutsigbarhet er noe som øker motivasjon for arbeidet hos elevene.

Kontinuitet er satt inn som eget element fordi det i mange tilfeller oppleves som prosjekter mister sin interesse hos elevene dersom de organiseres tilfeldig og kanskje sjeldent. Kontinuitet innebærer at alle lærere i alle fag arbeider med lesestrategier jevnt slik at det blir en naturlig del av undervisningen. Innlæringen må ikke avsluttes før en ser at eleven har automatisert det som skal læres.

Kunnskap om lesing og læring som påvirker elever i 7. klasse til å lære og å ta i bruk lesestrategier

Lærerens kunnskap om lesing og læring har betydning for om alle elevene utvikler sin lesekompetanse. Utviklingsarbeidet ble gjennomført med en trygghet om at kunnskapen var tilstrekkelig. Teori og erfaringer på feltet formet aksjonens strategi, mens prosessen og resultatene sier noe om kunnskapen er dekkene. Det er ikke selvsagt for lærer å kjenne til hvilke strategier som bør implementeres og hvorfor. Elevenes tidligere erfaringer av lesestrategier hadde ikke ført til ønsket bevisstgjøring og selvstendig bruk. Elevene hadde ikke sett nytteverdien av arbeidet. Mitt bidrag som ansvarlig for forskningen gav kollegaene økt kunnskap om dette samt den trinnvise strukturen for å lære elevene lesestrategiene. Det forenklet implementeringsarbeidet at vi var samstemte og hadde kunnskap nok til å føre elevene videre i sin lesekompetanse.

Vi erfarte i arbeidet med å lære elevene lesestrategier at vår kunnskap gav elevene motivasjon og tillit om at vi behersket det vi gjorde. Underveis har det vært elever som har syns arbeidet har vært vanskelig til tider og lurt på hva ”vitsen” med var. Vi visste at veiledning og støtte var verktøy når elevene for eksempel sto fast eller hadde barrierer mot arbeidet. Videre erfarte vi hvor viktig formidlingen om lesestrategienes hensikt og nytteverdi var. Gjennom forklaringer og modellering har elevene oppnådd forståelse for hensikt og nytteverdi. Elevene ble motiverte og hadde forventninger om at lesearbeidet

deres skulle bli mer hensiktsmessig. Videre opplevde de selv nytteverdien gjennom bruken. Resultatene viser at elevene har fått større bevissthet om lesingen sin og har større aktivitet under lesingen nå enn før de arbeidet med lesestrategiene. Elevene rapporterer også om at de husker tekstinhold i større grad med lesestrategier enn uten. Undersøkelse viser at de fleste elevene oppgir at grunnen for at de tok i bruk lesestrategier, var at de husket teksten bedre eller at lesestrategiene gjør at de får mer av innholdet med seg. Elevenes økte bevissthet omkring egen leseprosess og økte hukommelse fra det de leser støtter studien til Hugh Catts (Elstad & Turmo, 2006, s. 70). Jeg opplever at elever som ikke bevisst overvåker sin egen leseprosess, registrerer heller ikke at de eventuelt ikke forstår. Lesestrategiene i aksjonen har ført elevene til økt innholdsforståelse og de reflekterer over egen strategibruk og organiserer innholdet.

Lærer må lære elevene flere ulike lesestrategier, også innenfor samme sjanger. For eksempel finner vi flere organiseringsstrategier som gjøre samme nytte; tankekart, kolonnenotat, nøkkelord, sammendrag. Hensikten med å lære elevene flere lesestrategier er at eleven skal kunne velge strategier som passer til deres måte å arbeide på. Jo flere de har automatisert, jo flere har de å velge mellom. Jeg erfarte at flere av elevene etter hvert som de lærte flere lesestrategier, bevisst valgte bort noen lesestrategier og valgte dem som passet for dem. Noen valgte for eksempel kolonnenotat framfor tankekart for å strukturere det de leste, mens andre foretrakk nøkkelord. En av elevene valgte å tegne emnet han skulle lære fordi han var opptatt av det visuelle uttrykket og behersket dette best i denne fasen. En av de lesesterke elevene brukte ingen skrivestrategier, men gikk automatisk tilbake i teksten når det var noe som var uforståelig. Flere av elevene er etter aksjonen blitt bevisst hvilke tiltak de må iverksette når de leser. Når de er kommet så langt at de har lært flere og begynner å velge selv har de nådd et metakognitivt høyt lesekompetanse nivå.

Lærernes kunnskap om innlæringstiden og kontinuiteten ser ut til å spille inn på om elevene tar i bruk lesestrategier på egenhånd eller ikke. Elevene trenger å bruke tid på å innarbeide lesestrategiene og må derfor bruke strategiene ofte, kontinuerlig og i flere fag. Dette støtter Kunnskapsløftet sin satsning på lesing som en av de grunnleggende ferdighetene som skal utvikles i alle fag gjennom de ulike tekstene de møter i fagene. Tidligere lærte lesestrategier ser ikke ut til å ha vært automatiserte. Dette kan ha sammenheng med disse faktorene. En annen faktor vi må ta på alvor, er at noen elever lærer raskere enn andre. Tilpassning for elevgruppen har vært viktig for motivasjonen for arbeidet. Elever som har strevd har møtt mestring gjennom å forstå det de holder på med. Uten mestring og forståelse gir elever opp. Elever som har mestret har vært til hjelp for andre gjennom refleksjon og erfaringsdeling. For det tredje er det som sagt avgjørende at lærer ikke slipper arbeidet sammen med elevene før eleven har oppdaget nytteverdi og automatisert lesestrategiene. Elevene må ha automatisert strategiene og funnet nytteverdi i dem før de vil ta dem i bruk på eget initiativ. Tidligere rutiner på innlæring viser at elevene ikke utvikler samme effektive erfaringsbredde når de sitter på egenhånd med oppgaver for å lære lesestrategier. Når elevene sitter på egenhånd med arbeidet, erfarer jeg at de fleste elevene mister vesentlige og utslagsgivende elementer i innlæringsprogresjonen. Eksempelvis kan refleksjon i klassen og deling av erfaring få enkelte elever videre i sin forståelse. Veiledningens rolle underveis er også viktig for de ytre motiverte elevene. De sterkeste elevene vil i større grad enn de svakere leserne tilegne seg denne kunnskapen selv. Lesestrategier kan være komplisert å lære og være vanskelige for elevene å forstå nytteverdien av. Dette betyr at lærer må ta det overordnede ansvar for innlæringen. Læreren bør hele tiden være bevisst sitt ansvar for å gi elevene forståelse for hensikt og nytteverdi med lesestrategier samt gi veiledning etter behov slik at elevene utvikler interesse for arbeidet. Dette støtter Kunnskapsløftets prinsipper om lærerens kunnskap og rolle.

Relasjon og dialog som påvirker elever i 7 klasse til å lære og å ta i bruk lesestrategier.

Vygotsky, med følge av Bakhtin, poengterer at miljøet er viktig for at læring skal skje (Imsen, 2008). For å skape godt miljø og samhandling med andre, er vi avhengige av å ha god relasjon og kommunikasjon. Dårlig kommunikasjon mellom lærer og elev kan gi negative skoleerfaringer for eleven, mens det motsatte kan bidra til faglige og sosiale gevinster for elevene.

Erfaringer jeg har gjort viser at miljøfaktorene, relasjoner og dialogen henger tett sammen. De har, som Vygotsky og Bakhtin viser til, påvirkning på læringen. Faktorene gjelder så vel lærer-elev som elev-elev. Klassemiljøet bygges opp med tanke på hele gruppa, men en kan ikke se bort fra eleven som individ, dens identitetsarbeid, sosiale posisjonering og utvikling av vennsksrelasjoner i arbeidet. Vi hadde over lengere tid etablert et godt forhold mellom lærer og elever. Dette skapes gjennom relasjoner til den enkelte elev og til gruppen og må vedlikeholdes og arbeides med kontinuerlig. Gode relasjoner betinges av god dialog. Jeg erfarer at dette gir tillit, elevene trives og har det godt; Det er lite konflikter, de deler problemer med oss lærere, og elevene gir tilbakemeldinger om det. Gjensidig, god dialog er uten tvil en faktor som skaper godt læringsmiljø og som gjør implementeringsarbeidet lettere. I motsatt fall erfarte vi at konflikter mellom lærer-elev eller elev-elev, gjorde at eleven mistet arbeidslyst og ble sittende enten passiv eller ble støyende. I slike tilfeller ga oppklarende og god dialog raskest og best hjelp til situasjonen. Dette betinget at vi i forkant hadde god relasjon til eleven. Uten god relasjon opplever jeg at eleven ikke tar imot hjelp og støtte fra læreren. Elevene fikk hjelp og veiledning under arbeidet med lesestrategier når de ba om det og for de som ikke tok kontakt for å spørre om hjelp, tok vi kontakt med dem. De fikk ikke anledning til å "gjemme" seg bort når de hadde fagproblemer.

Videre bygde vi relasjoner ved å ta elevene på alvor, gi støtte når de trengte det og ga faglig og sosial, reell ros der vi kunne. Dette økte elevene tro på egne ferdigheter, sosialt og faglig samt at de ble mer motiverte for læring. Vi registrerte det ved at elevene "lyste opp" og så tilfredse ut når dette skjedde og de arbeidet godt eller uttrykte at "dette er gøy". Relasjonens betydning for læring er ikke fundamental. Andre land som for eksempel Finland eller Japan har bedre leseresultater enn Norge i følge PISA-undersøkelsen (2003) (PISA, 2000-2009). Et gjennomgående funn i forskning om norsk skole, er at elevene trives godt på skolen. Trivselen blant finske elever, ja faktisk blant alle landene som gjør det bra på PISA-undersøkelsen, er lav. Elevene har lav selvtillit og et negativt forhold til faget. Det vil si at relasjon og klassemiljø ikke har utslagsgivende betydning for resultatet, men for trivsel og selvtillit. Skolekulturen i Norge har etter mitt syn utviklet seg til et inkluderende og til dels humanistisk miljø, der elevenes verd, selvstendighet og sosiale utvikling preges.

Kommunikasjonen var ikke bare viktig for miljøet og relasjonen. Jeg opplevde at måten vi bruker kommunikasjonen på, kan være et avgjørende verktøy for å skape motivasjon i alle typer situasjoner og hos alle typer elever. Dårlig kommunikasjon skaper tilsvarende dårlig motivasjon. Tydelige forklaringer, umiddelbare tilbakemeldinger, veiledning som passer den enkelte elev og felles dialog rundt lesestrategiopplæringen under hele prosessen, er faktorer en ikke kan være foruten i et vellykket innlæringsarbeid. Ros og konstruktive fremovermeldinger erfarte vi også var meget gode verktøy som førte de aller fleste elevene videre i sitt arbeid med lesestrategier. Elever som har gode leseferdigheter eller har god indre motivasjon har selvsagt muligheter til å tilegne seg den kunnskapen som skal læres uten elementene ovenfor. Mens elever som ikke har samme ferdigheter eller er ytre motiverte vil streve og miste

lysten til å arbeide. Får de ikke hjelp i denne fasen kan de i verste fall bli en del av ”drop-out” statistikken senere.

Under utviklingsarbeidet ble elevene mer *bevisst* på hva lesestrategier er og hvordan de brukes. Gjennom dialog, praktisk arbeid og evaluering, utviklet elevene en svært viktig bevissthet. Flere av elevene tok allerede før aksjonen i bruk noen oppklaringsstrategier, men var ikke bevisst bruken eller at det kaltes lesestrategier. Den manglende bevisstheten norske elever har, er kjent fra PISA-rapporten og en mener årsaken kan være at lærere ikke snakker med elevene om læringsstrategiene (Roe, 2008, s. 83). Denne bevisstgjøringen mener jeg er helt sentral i opplæringen. Under hele innlæringsprosessen skjer en bevisstgjøring hos elevene. Lærer har en viktig funksjon i å hjelpe alle elevene til å bli mest mulig kjent med meningen med og hva lesestrategiene gjør for dem. Elevene vet nå hvordan de kan angripe ulike tekster og hva de gjør dersom de ikke forstår teksten. De er mer bevisst på at læring tar tid og at om de skal lære noe godt, må de arbeide mer aktiv med en tekst. I motsatt fall om det kun er opplysninger de leter etter i tekst, holder det å skimme teksten. For å øke alle elevenes bevissthet om lesestrategiene er evaluering og refleksjon i timene nødvendig. Elevene deler erfaringene sine, får satt ord på hvordan strategiene hjelper dem og får oppklart eventuelle vansker. Lærer bruker denne tiden til å repetere nytteverdi, veilede, rettlede i dialogen og anerkjenne allerede gjort arbeide slik at elevene motiveres til videre arbeide. Bevisstgjøringen under min aksjon resulterte ikke bare i økt læring, men var med å øke trivsel og motivasjonen for arbeidet, helt i tråd med Vygotsky og Bakhtin. Elevene var glad i diskusjonene rundt bruken av lesestrategiene og uttrykte det. Elevene ønsker å være i aktivitet og dialogen er et middel som har stor verdi i timene. Elevene får gjennom dialog erfaringer på mange felt. Lærer må lede samtalene slik at de blir faglige og fruktbare.

Andre erfaringer som hadde betydning for resultatet var dialogen i klasserommet. Jeg erkjente hvor viktig balansen mellom det dialogiske og monologiske kommunikasjonen i undervisningen var. Dersom jeg hadde en type monologisk undervisning over 15-20 minutter, begynte elevene å bli rastløse eller inaktive og spørre om de kunne starte å arbeide selv. De hadde behov for å delta og dialogen motiverte elevene til å arbeide med lesestrategiene. Elevene var meget fornøyde når de kunne diskutere eller arbeide sammen. De uttrykte at de var aktive når de var i dialog og at undervisningen ble bra. Å bli overlatt til seg selv i store deler av et implementeringsarbeid med lesestrategier antar jeg ville ha gjort motivasjonen lavere enn det denne gruppen viste. Uten diskusjonen som ga dem bevissthet om arbeidet, deling av erfaringer og få fortløpende veiledning underveis av lærer, ville prosjektet gitt et annet resultat. Elevene arbeidet ofte i grupper og delte erfaringer. Lærer og elever reflekterte også ofte sammen om lesestrategiene. Elevene uttrykte glede over å kunne dele erfaringer og de mente det hjalp dem i arbeidet fordi de forstod prosessen bedre. Noen erfarte at det å sette ord på hva de tenkte, for eksempel da de forklarte bruken av strategien til andre elever, ga dem selv større forståelse. Andre elever uttrykte at de forstod bedre hvordan de kunne arbeide med lesestrategiene etter refleksjonsrundene der de har hørt hvordan de andre arbeider.

Ensidig monologisk undervisning ga ikke ønsket form for mangfold eller erfaringsutbytte for elevene. Dette er i tråd med klasseromsforskningen til Alfred Schultz (Dysthe 2006). Likevel er vi avhengige av en viss tid med monolog for å starte timene. Jeg erfarer at en vil oppleve lavere motivasjon og mer motstand mot arbeidet med lesestrategier uten den dynamiske kommunikasjonen. Man er, som Vygotsky sier, avhengige av den gode rammen rundt barnet for å skape optimal læring. For å ha høy læringsaktiviteten, ble det derfor et mål for meg å finne balansen mellom monologen, elevaktivitet og dialog. De gode timene viste seg da elevene opplevde mestring. Da var de aktive

og konsentrerte. Erfaring fra implementeringsarbeidet er at en tredeling av undervisningsøktene ofte gav god aktivitet. Timene startet gjerne med introduksjon eller repetisjon fra forrige time, elevaktivt arbeid og oppsummering og refleksjon av timen til slutt. Dialogen er i sentrum og bevisstgjør elevenes arbeid. En slik tredeling av timene er ikke avgjørende for resultatet, og ble i mitt tilfelle ikke alltid gjennomført alt etter hvor i prosessen vi var.

Teori om kommunikasjon og relasjoner og erfaringer fra empiri, harmonerte godt. Erfaringene av å bruke god og gjensidig kommunikasjon i klassen er med å gi bedre klassemiljø, bedre motivasjon for elevene og det skaper høyere bevissthet omkring egen læring. Dette betyr at kommunikasjon er et viktig verktøy for å bevisstgjøre elevene i bruk av lesestrategier. Det blir viktig for aktiviteten i klasserommet å balansere monologisk, elevaktivt og dialogisk undervisning. Elevene opplever også at positiv stimuli i form av veiledning, tilpasset støtte og dialog gir dem større framdrift enn om lærer hadde dårlige relasjoner og lite bevissthet om emnet. Ros stimulerer til høyere motivasjon og tro på egne evner. God relasjon og godt klassemiljø gjør at elevene i større grad forteller hva de strever med. Uten god relasjon er det vanskelig å skape god dialog som igjen er med å skape godt miljø for læring av lesestrategier.

Motivasjon som påvirker elever i 7. klasse til å lære og å ta i bruk

lesestrategier

I undersøkelsen opplevde jeg at motivasjon var en faktor som spilte stor rolle på flere plan og som karakteriseres som grunnleggende for at lærings skal skje. Graden av struktur, dialogisk samspill, tilpasset opplæring, mestringsforventing og ikke minst nytteverdien av strategiene påvirker motivasjonen til elevene. I denne delen drøfter jeg motivasjonen mot mestrings- og forventningsakspektet.

Et funn var at resultatet av undersøkelsen viser at motiverte elever benytter læringsstrategier i større omfang, slik at det kan påvises sammenheng mellom motivasjon og utvikling av læringsstrategier. Elevene med lavere motivasjon hadde større behov for oppfølging av lærer noe som førte til høyere motivasjon også for dem når veiledningen var konstruktiv. Da implementeringen med lesestrategier startet var alle i utvalget tilsynelatende motiverte. Lærer hadde informert om lesestrategienes betydning, deres nytteverdi for lesearbeidet til elevene. Det ble også forklart måten de skulle lære dem på ved hjelp av forklaringer, modellering samt veiledning og tilslutt at de skulle bli selvstendige i arbeidet. Elevene var forventningsfulle og satte i gang med arbeidet uten utsagn som sa noe om de var umotiverte. Dette stemmer med Skaalviks sine utsagn om at elevene sine forventninger om å mestre har betydning for innsatsen de legger i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 234). Bandura retter oppmerksomheten i samme retning, men mer mot elevens oppfatning av muligheten til å kunne utføre oppgaven som avgjørende for motivasjonen. Etter hvert i prosessen fremkom elevutsagn som viste ulik entusiasme i utvalget. Noen synes det var unødvendig å lære seg lesestrategier og forstod ikke hensikten. Andre synes det var kjedelig arbeid og gav dem merarbeid. Reaksjonen med motstand mot arbeidet var forventet jamfør barrieremodellen. Flere elever gav derimot positive tilbakemeldinger på arbeidet. Fordi jeg kjenner utvalget godt, registrerte jeg at positive utsagn helst kom fra elever med indre motivasjon eller som allerede så nytteverdien av arbeidet. Videre kom de fra, som Skaalvik og Skaalvik skriver om motivasjon: elever som hadde forventninger fra personer som er av betydning for eleven, påvirker elevens mentale innstilling til å prøve på oppgaver selv om det bydde på utfordringer. Vi gav dem forventninger om at arbeidet ville bli nyttige redskap for dem i lesearbeidet. Elever som motsatte seg arbeidet på ulik vis, synes arbeidet var vanskelig. Det var elever med ytre motivasjon og behov for tettere oppfølging.

Å oppleve mestring viste seg gjennom empirien å gi stor motivasjon for arbeidet med lesestrategier. Mestring i starten av innlæringen hadde noe å si for motivasjonen for det videre arbeidet slik Skaalvik & Skaalvik påstår. Jeg erfarte at mestringsopplevelser i starten var viktig da elevene skulle lære lesestrategiene. I innføringen av nye strategier ble forklaringene og modelleringen en viktig fase. Da elevene forstod hvordan dette skulle gjøres, startet de utprøvingen med god motivasjon. De av elevene som strevde i denne fasen mistet motivasjon for arbeidet straks. De viste det ved verbaluttrykk eller ikke kom i gang med arbeidet. Dette var særlig framtreddende hos elever som var oppgaveorienterte, det vil si er ytre motiverte. De hadde lav tro på egen mestring og ble drevet av ytre motivasjon og ga opp når det ble vanskelig. Troen eleven som strever har på seg selv i en gitt situasjon, har stor betydning for selve handlingen ifølge Bandura (Skaalvik & Skaalvik, 2007). De som strevde fikk derfor veiledning i oppklaring av problemet, de fikk delt opp oppgaven i små etapper slik at de opplevde mestring. Forventning om at de ville klare neste steg blandet seg med deres mestringserfaring og tro på egne evner. Ytre motiverte elever som ikke så nytten i arbeidet lot seg motivere av en "steg for steg"-tilnærming. Elever som hadde lav indre motivasjon på grunn av tidligere erfaringer med å mislykkes, blomstret og fikk ny tro på egne evner etter å ha fått kyndig veiledning. Dette er ifølge Vygotsky den måten elevene trenger å lære på slik at de sakte men sikkert får overført læring fra en kompetent annen til seg selv. Elever som mestret fikk også jevnlig tilbakemeldinger og konstruktiv ros. Dette erfarte jeg ga dem motivasjon for videre arbeid. Elevene uttrykte tilfredshet ved å få tilbakemeldingene. Det tyder på at selv om elevene mestrer, har de behov for å bli sett og få tilbakemeldinger.

Dersom elever ikke forstod forklaringen eller modelleringen av nye lesestrategier i starten, erfarte jeg at noen ble frustrerte. De viste det med å bli mismotige eller uttrykte: "dette gidder jeg ikke". Dette er i tråd med

forventningsteoretikeren Bandura sin forståelse av at mestring gir motivasjon. Dette henger også sammen med Vygotsky sin omtale av den nærmeste utviklingszone som blant annet har med tilpasset undervisning å gjøre. Tilpasning til hver enkelt elev ble en faktor som utgjorde et skille på motivasjonen deres. Hadde elevene arbeidet på egenhånd i denne fasen, kunne frustrasjonen ført til at elevene ga opp arbeidet. Erfaringene mine er at det er særdeles viktig å gi elever som har problemer gode mestringsopplevelser helt fra start. En må ikke gi opp og tru at de bare er late. Elever som fikk tilfredsstilt sitt behov for å forstå og mestre, arbeidet godt og tilfreds. I likhet med selvvurderingstradisjonen, erfarte jeg at elevenes motivasjon ble oppnådd ved å bruke belønning i form av kommunikasjon og veiledning. Videre opplevde jeg at tilbakemeldinger på elevenes prestasjoner fra meg gav god motivasjon for videre arbeid hos elevene. For alle elevene var tilbakemeldingene veldig viktige for dem. De uttrykte det språklig og gjennom smil og målbevisst videre arbeid.

Albert Bandura retter oppmerksomheten mot et individs oppfatninger av muligheten til å kunne utføre en handling eller en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Han poengterer elevens tro på egne ressurser, evner og anlegg som motivasjonsfaktorer. Har eleven forventning om å mestre, gir det høyere motivasjon for oppgavene. Mestringserfaring er en av de viktigste kildene til mestringstro, noe som igjen gir følelse av kontroll og styrker elevens følelse av å lykkes. Elevene kan være lite motiverte i noen fag, men ha høy motivasjon i andre. I aksjonen oppdaget flere og flere i utvalget, også ytre motiverte elever, betydningen og nytteverdien av strategiarbeidet. Elevutsagn som ”å, nå skjønner jeg hvorfor...” kom. Videre opplevde jeg at informasjon og refleksjon rundt *nytteverdien* av lesestrategier, påvirket elevenes nysgjerrighet, samme erfaringer som Herzberg gjorde med voksne. Ved at vi informerte på en grundig måte når strategiene ble forklart og modellert og forsikret elevene om at vi ville bruke tid på hver strategi, stresset ikke elevene med at dette måtte beherskes straks. Mye

mulig hadde dette noe å si for enkelte elever. Ingen uttrykte noe konkret, men av resultat og omkringliggende faktorer som at elevene arbeidet uten å gi uttrykk for problemer, kan jeg anta at elevene opplevde at målet var realistisk.

En tilpasning til aldersgruppen som viste seg å være veldig vellykket for elevenes forståelse og motivasjon var å bruke ”halvfabrikerte” oppgaver når de selv skulle prøve ut ny lesestrategi. Det var viktig for meg å kjenne til kognitive teorier som baserer seg på at handlingen springer ut fra forventning om at det er sammenheng mellom innsats og resultater. Man velger det handlingsalternativet som fører til størst nytte. Med de halvfabrikerte oppgavene gikk jeg utfra at elevene ville ha tro på egenmestring og oppleve mestring som igjen førte til erfaring av at lesestrategien var nyttig. Elevene jobbet lett med disse oppgavene. I overgangsfasen fra lesestrategien blir modellert til eleven skal lære å ta den i bruk selv, var dette en god måte for eleven. Dette støtter teorien til Vygotsky både viktigheten av å modellere for eleven og det å la erfaringene gli sakte over fra lærer til elev. I arbeidet med å vise elevene nytteverdien av lesestrategiene gjorde jeg noen gode erfaringer. Det var viktig å vise konkrete eksempler på hvordan strategiene skulle bli nyttige verktøyer for de unge elevene slik at de ble motiverte til arbeidet. Porter og Lawler mener at innsats er den energimengde en er villig til å investere i en oppgave (Fasting, 2008). Dette avhenger av belønningens verdi og opplevd sannsynlighet for at innsatsen vil resultere i belønning. Belønningen i dette tilfellet er nytteverdien lesestrategiene gir. Resultatene etter undersøkelsen viser at hele utvalget mener det har vært nyttig å lære lesestrategier. Ingen av dem leser fagtekster slik de gjorde før.

Ved en betydelig bruk av evaluering og diskusjon om bruk av lesestrategiene har dette skapt så god interesse for emnet at det har påvirket elevenes innsats. Elevutsagn kan vise hvilken retning motivasjonen hadde. Flere elever uttrykte at strategiene var nyttige i lesearbeidet deres. De fleste mente at det hjalp dem i å

huske teksten bedre. Andre svarte at det ble lettere å forstå teksten og at det var lettere å lese. I diskusjoner i klassen uttrykte flere av elevene at arbeidet virkelig gav høyere motivasjon for læring. De kommenterte ofte blant annet at: ”dette vil vi gjøre hver gang”, ”dette er morsomt”, ”dette gjør at faget er bra”, ”dette gjør ting mer interessant”. Dette betyr at de har en indre motivasjon som innebærer at de har en interesse for selve aktiviteten. De føler at de har kontroll og oversikt, noe som fører til at de lykkes. Dette støtter mestringsteorien til Bandura.

Et par av erfaringene som Frederick Herzberg viser til i sin undersøkelse om motivasjon og bruken av stimulans for å gjøre en ekstra innsats, stemte ikke for 7. trinns elevene. Gode relasjoner mente Herzberg ikke ville øke innsatsen. Dette opplever jeg ikke stemmer for elever på 7. trinn. Lærerrollen og relasjonene mellom lærer-elev var derimot viktige for at elevene ville ta imot veiledning og støtte i sitt arbeide. Elevene var ikke like motiverte for arbeidet når lærer ikke hadde et støttende vesen som inviterer til felles dialog i læringsarbeidet.

Herzberg hevder at å gi *ansvar* er en faktor for motivasjon. I 7. klassen var ansvar ikke et entydig element for å skape motivasjon. For å gi høy læringseffekt kunne elevene få i oppgave å lære andre medelever om lesestrategien de arbeidet med. Det var ikke et ansvar alle elevene ville ha. For de fleste elevene ga variasjonen stor motivasjon, mens hos noen elever med lav tro på egne evner, skapte det frustrasjon og inaktivitet. I denne sammenheng brukte jeg ikke tid på å overtale.

Erfaringene jeg har gjort i aksjonen stemte stort sett med teorien jeg har støttet meg til. Viktigst av alt var at elevene ble mer motiverte når de mestrer oppgaven. De mestrer når oppgaven er tilpasset deres nivå og de lærer i sosiale sammenhenger. De lar seg motivere av konstruktiv veiledning, tilbakemelding,

ros og belønning. Alle faktorene avhenger av at lærer ser elevene som selvstendige individer. Elever som var drevet av indre motivasjon, arbeidet stort sett kontinuerlig med lesestrategioppgavene, men trenger også ros og tilbakemeldinger for godt arbeid og motiveres til videre arbeid. Mens elever som var mer ytre motiverte hadde større behov for stegvis veiledning og få mestringserfaring for å gå videre i arbeidet. Å konkretisere eksempler på nytteverdi av lesestrategiene og hvordan elevene kan arbeide med lesestrategier, gav stort utbytte for de fleste, særlig for de som hadde lav indre motivasjon. For å lette arbeidet til elevene i prosessen, er det lurt å gi dem konkrete og tydelige oppgaver.

Organisering, struktur og kontinuitet som påvirker elever i 7 trinn til å lære og å ta i bruk lesestrategier.

God og bevisst organisering av implementeringsarbeidet av lesestrategier har innvirkning for resultatet om elevene skal bli selvstendige brukere. Struktur, progresjon og kontinuitet er viktige faktorer på veien som fører elevene mot målet. Et godt hjelpemiddel for å skape orden for læreren er en *strukturett innlæringsmodell*. Den forklarer trinnvis *hvordan* lesestrategiene kan implementeres og gir god støtte til lærerne under aksjonen. Etter modellen ble hver lesestrategi nøysomt implementert fra å forklare den til elevene til de tok dem i bruk selvstendig. Hele veien veileder lærer elevene i arbeidet. Videre brukte vi god tid i alle fasene for å sikre at alle elevene fulgte prosessen og ikke ramlet fra. En uklar struktur i arbeidet vil antagelig gi elevene en uforutsigbar undervisning som gir lavere progresjon. Roe mener dette gjør at elevene ikke ser hvor veien skal gå og i verste fall skjønner de ikke hva intensjonen er (Roe, 2008, s. 113). Jeg opplever at elevene arbeider mekanisk fordi lærer vil det, ikke automatisert, med lesestrategiene under slike forhold. Jeg anser modellen, eller den stegvise framgangsmåten som veldig viktig for at elevene skal mestre, forstå og lære. Det er samsvar mellom innlæringsmetoden og Vygotsky sin mening om

at det er viktig for en vellykket innlæring at elevene forstår hva de skal lære. De må møtes på det nivået de er på faglig. Videre er en trinnvis overføring fra lærer til elev en viktig måte å arbeide på. Slik ble arbeidet delt opp i mindre bolker og en fikk mulighet til å tilpasse arbeidet for elevene. Resultatene fra aksjonen viser at samtlige elever har økt sin leseferdighet i den forstand at de tar i bruk flere lesestrategier på eget initiativ. De tar i bruk lesestrategier fordi det gir dem noe i forhold til tekstinnhold. De fleste husker mer av teksten, andre mener de har bedre kontroll eller forstår mer. Dette samsvarer med forskningen som viser at når elevene får systematisk og konkret undervisning i bruk av lesestrategier blir de flinkere til å lese (Roe, 2008, s. 79). Struktur ene og alene er ikke nok for å få elevene til å ta i bruk lesestrategier, men den er et av flere viktige momenter.

Innlæringsmodellen sikrer god *innlæringsprogresjon*. Progresjonen er den trinnvise innlæringen fra elevene får introdusert og forklart ny lesestrategi, tydelig og mest mulig konkret modellering av strategien, til veiledning og mot mer og mer selvstendig arbeid. Progresjonen er samme type stillasbygging Vygotsky viser til, som fører elevene fram mot læring av lesestrategiene. Å følge progresjonen sikrer i større grad tilpasset opplæring slik at elevene mestrer og blir motiverte. Elevene opplevde å arbeide seg gjennom fasene fra barriere, mestring, opplevelsen av nytteverdi og til automatisering av lesestrategier. Innlæringsmodellen ble et nyttig felles redskap for oss lærere da vi skulle lære elevene strategiene. Det ble lettere for meg som ledet aksjonen å veilede lærerne på hvordan arbeidet skulle foregå og det ble enklere å fordele arbeidet. Vi hadde et ryddig system å gå etter. Dette gav motivasjon for oss lærere som var med i aksjonen. For elevenes del opplevde de at alle lærerne brukte samme innlæringsmetode og gav noenlunde samme måte å støtte og veilede dem. Uten en progresjonsplan for innlæringen, vil undervisningen bli utydelig både for lærer og elev. Dette har nær sammenheng med strukturen som ble nevnt over.

Kontinuitet i arbeidet er etter min mening avgjørende for å nå målet om å automatisere lesestrategier. Det planlagte utviklingsarbeidet innebar at elevene skulle jobbe jevnt i alle fag med strategiene over hele aksjonsperioden. Dette førte til at elevene opplevde at arbeidet ga frukter i form av at strategiene ble nyttige og automatiserte. Resultatet av elevenes tidligere bruk av lesestrategier viser at elevene ikke hadde automatisert flere lesestrategier. Elevene har tidligere hatt innføring av lesestrategier med kortere innlæringsprogresjon, mindre kontinuitet og intensivitet samt mindre bevisstgjøring i form av dialog og refleksjon. Hvor viktig er kontinuiteten for at elevene skal bruke lesestrategier etter eget behov? I perioder der kontinuiteten ble borte på grunn av fravær mistet vi nærhet til arbeidet, noe som påvirket motivasjonen til elevene. Kontinuiteten har jeg erfart fra tidligere har med forutsigbarhet overfor elevene å gjøre. De mister fortore interessen for arbeidet dersom det blir for mye avbrudd. Når elevene møter kontinuitet i arbeidet med lesestrategier, øker sjansen for at de blir automatiserte. I allefall at elevene raskere ser nytten og at de kanskje raskere i utdanningsløpet sitt øker sine leseferdigheter. Med kontinuitet har lesestrategiene mulighet til å bli en naturlig del av undervisningen i alle fag. for at lesing og lesestrategier skulle være naturlig del i alle fag, var det viktig at alle lærerne på trinnet tok dem i bruk i sine fag. Elevene opplevde at bruken var en integrert del av undervisningen, noe de måtte forholde seg til. Tradisjonelt kan man oppleve motstand mot endringer, noe enkelte av elevene uttrykke til og begynne med da de strevde eller mente strategiarbeidet gav dem ekstraarbeid. Ved å fortsette å arbeide, arbeide komprimert og kontinuerlig, aksepterte elevene implementeringen som en naturlig del av undervisningen. Andre kan nok oppleve at det går fint å lære elever lesestrategier i ett fag eller ikke arbeide så kontinuerlig i alle fag. En kan bruke lang tid på én strategi og mest sannsynlig få et vellykket resultat da også. Noen skoler har hatt kultur for å tenke årsprogresjon når de skal lage leseplaner med lesestrategier der én lesestrategi læres hvert skoleår. Det vil etter min

mening fungere, men vil ta unødvendig lang tid. Elevene er modne for å lære lesestrategier tidlig, men implementeringsmetoden er avgjørende for om de vil bruke dem selvstendig på barneskolen.

Organiseringen vi gjorde i implementeringsarbeidet, skapte *samstemthet* blant lærerne som deltok. Vi visste hvem som gjorde hva og alle visste hva som skulle gjøres hvordan. Vi hadde god dialog oss imellom og avklarte fortløpende hvem som implementerte hvilke strategier når, slik at de andre fulgte opp med samme strategi i sine timer. Dette innvirket på elevenes kontinuitet i innlæringen og jeg antar at det har gjort innlæringen mer effektiv. Elevene får et større trykk på innlæringen enn hvis de kun ble lært opp i norsktimene. Noen av elevene påpekte i perioder ved fravær misnøye med at noen av lærerne tok oftere i bruk arbeidet enn andre. Det tydet på at de ønsket at samstemthet og likhet. Noen vil kanskje hevde at samstemthet ikke har en viktig rolle i implementeringsarbeid. Så fremt alle involverte vet hva de skal gjøre, kan nok elevene lære av den enkelte lærer. Stridigheter eller forskjellige pedagogiske meninger mellom kollegaer kan være en faktor for manglende samstemthet som kan gjøre arbeidssituasjonen vanskelig. Da vil profesjonaliteten til læreren bli en viktig faktor.

Rammen for lærerressursene har naturlig innvirkning på kontinuiteten til implementeringsarbeidet. I perioder der fraværet var høyt, økte arbeidspress- og mengde. Erfaringen med å være mindre forberedt til timen, mindre ressurser til klassen generelt eller at lærer måtte undervise i andre klasser, førte til lavere fokus på lesestrategiarbeidet. Det viste seg å være viktig at lærer var forberedt på hvordan strategien skulle implementeres, at han hadde planlagt hvordan lesestrategien skulle forklares, samt hvordan den mest konkret ble modellert for elevgruppa. I motsatt fall ble undervisningen uklart for elevene og de forstod ikke i samme grad hvordan de skulle arbeide. I slike situasjoner fordrer det

lærere med høy kapasitet og iherdighet for å fortsette innlæringen. Dette er en viktig motivasjonsfaktor som gir tydelighet og oversikt for eleven. Dersom lærer er erfaren og har god kjennskap til lesestrategier og hvordan disse implementeres, vil han ha større mulighet for å skape god undervisning selv om timen ikke var forberedt. Det viktigste er at lærer kjenner til innlæringsmodellens trinnvise framgangsmåte for å skape interesse og motivasjon i arbeidet.

Modellering som Vygotsky peker på, har betydning for elevens fremdrift og utprøving av ny lesestrategi. Modelleringen i form av at lærer viser hvordan strategiene brukes, gjør arbeidet lettere å forstå for elevene. For eksempel et ferdigtegnet tankekart der hovedboblen er ferdig utfylt med tema en jobber med og neste boblenivå innehar underoverskrifter fra fagteksten. Framgangsmåten er enklere å forstå for elevene og det blir lett å prøve strategien første gang. Mine erfaringer med å overføre kunnskapen trinn for trinn til eleven, er at eleven i større grad er i stand til å utføre arbeidet selvstendig etterpå. Her er det avgjørende, noe som viser seg i resultatene, at lærer ikke slipper opplæringen før elevene har automatisert lesestrategiene.

Erfaring fra empirien viser at elementer som er viktig for god innlæring har vært til stede. De stemmer med teori jeg har tatt i bruk fordi elevene har hatt progresjon i leseutviklingen på grunn av måten vi har strukturert implementeringen på. Elevene viste frustrasjon da elementer ble uklare for dem og motsatt ble de motiverte når forholdene var oversiktlige. Det betyr at strukturen i aksjonen har vært med å gjøre implementeringen av lesestrategier i klassen vellykket og at en strukturert innlæringsmodell er en godt og viktig støtte i innlæringen av lesestrategier for alle parter. Det er viktig at en av lærerne har et overordnet ansvar for implementeringen blir gjennomført med tanke på hele prosessen. I empirien erfarte jeg at kontinuitet var en faktor som ga

motivasjon både til lærer og elever. Det at lesestrategiene skulle implementeres og brukes så ofte det lot seg gjøre i flere fag, var bra for resultatet. Elevene opplevde forutsigbarhet og kontinuitet noe som holdt interessen for arbeidet oppe.

Har implementering av lesestrategi i en 7. klasse noe for seg?

Alle elevene uttrykker at lesestrategiene hjelper dem med teksten og de fleste synes de husker teksten bedre. Elevene har oppnådd en bevissthet om lesestrategier som det på landsbasis i følge PISA-undersøkelser mer eller mindre er fraværende. PISA-undersøkelsen viser også til at det i hovedsak er sterke lesere som benytter lesestrategier og at de er lært hjemme (PISA, 2000-2009). Alle elevene har gjennom prosjektet fått mulighet til å lære seg å ta lesestrategier i bruk og gjennom resultatene ser vi at alle har lært dem så godt at de tar dem i bruk på eget initiativ. Verktøyene er blitt automatiserte og elevene velger selv ut hvilke som passer dem å bruke. Det betyr at Kunnskapsløftet sine kompetansemål om at lesestrategier skal læres etterfølges og arbeidet skaper i denne sammenheng en sosial utjevning i klassen. Elever på alle lesenivå, ikke bare de sterke og de som lærer lesestrategier hjemme, utvikler sine leseferdigheter på skolen og kan bli bevisste, hensiktsmessige lesere.

Omtrent en tredjedel av elevene tok ikke i bruk noen lesestrategier bevisst før aksjonen. Mens den resterende delen jamt over tok én strategi i bruk, det å lese teksten om igjen. Etter aksjonen tar elevene i bruk mellom tre og 5 ulike lesestrategier når de skal lære en fagtekst, noen opp i 6. De fleste elevene tar i bruk lesestrategier for å få oversikt over det de skal lese og de overvåker egen lesing under lesefasen ved å sjekke at de har forstått det de leser. De færreste elever tar i bruk kompliserte lesestrategier i etterlesefase. Det kan for eksempel være *oppsummering*. Mens ca en tredjedel tar i bruk andre organiseringsstrategier *etter* å ha lest teksten.

De enkle lesestrategiene som ikke krever for mange ferdigheter tar alle elevene nå i bruk på egenhånd. Det kan være strategier som *å finne målet* og *få overblikk* over teksten med BISON-overblikk, *overvåke* tekstforståelsen mens de leser ved å lese tekst om igjen eller sjekke *begreper* de ikke forstår. Disse strategiene virket greie for elevene å få innført. Elevene begrunner i samtaleintervju sin bruk av oversiktsstrategier ved at de har behov for å gjøre seg kjent med teksten før de leser den ordentlig. Det gir dem oversikt. Dette er et bevisstgjøringsarbeid som er gjort ved hjelp av lesestrategiene. Videre tar flere av elevene i bruk organiserende strategier som *å samtale om* teksten med noen og notere *nøkkelord* eller lage *kolonnenotat*. Strategiene har elevene vært kjente med i flere år, men en ser av besvarelsene deres at utviklingsarbeidet har vært avgjørende for at de tar dem i bruk selvstendig. Strategier i etterlesefasen ble tatt mindre i bruk. Det viser at elevene bruker mest tid på å forberede lesingen og være aktive under selve lesingen. Det kan ha sammenheng med hva hensikten med teksten er. Dersom elevene hadde fått vite at de skulle bruke teksten til noe spesifikt etterpå som for eksempel å holde foredrag, kan det føre til at flere strategier i etterlesefasen ble tatt i bruk. Lesestrategiene i denne fasen er gjerne ganske omfattende og krever modenhet og interesse for arbeidet. Elevene må beherske flere ferdigheter når han eller hun skal organisere det de har lært ved hjelp av for eksempel et sammendrag, tankekart, kolonnenotat eller foredrag.

I tillegg til progresjon og kontinuitet mener jeg at dialogen er avgjørende for at hele elevgruppen føres fram mot internalisering av lesestrategiene. Dialogen bevisstgjør elevene på hensikt og nytteverdi av arbeidet. Gjennom praktisk utprøving har de selv oppdaget at strategiene hjelper dem med å gjøre arbeidet enklere og at de hever leseferdighetene sine. Gjennom praktisk erfaring lærte elevene hvordan lesestrategier brukes. Med tydelige rammer for innlæringen og støttende veiledning har de utviklet sin bruk til å bli velfungerende ferdigheter.

Elevene synes de får mer ut av teksten og husker den bedre når de bruker strategiene. De bruker lesestrategier fordi det gjør tekstarbeidet deres enklere. Etter aksjonen tar alle elevene i bruk lesestrategier i alle tre lesefaser på eget initiativ. Samtlige mener at de vil ta i bruk flere lesestrategier senere i sitt utdanningsløp på ungdomsskole eventuelt på videregående skoler. Dette spørsmålet ble stilt for å gjøre elevens besvarelser mer reliable. Det var også et rent interessed spørsmål om elevene hadde sett nytten i og at de ville fortsette å bruke lesestrategiene etter at de var ferdige med aksjonen.

Etter aksjonen har jeg ikke målt leseferdighetene til elevene i form av prøver. Målet har vært at de skulle lære lesestrategier slik at de ble bevisste og aktive i lesearbeidet sitt. Elevene har fortsatt, i ulik grad, et utviklingsarbeid foran seg for å få høy og sikker lesekompetanse. Mange har allerede god kompetanse og alle har hatt utvikling på sitt lesenivå. Arbeidet med å utvikle leseferdighetene må holdes ved like og videreutvikles, men alle har gjort gode erfaringer som viser dem at lesestrategier er et nyttig verktøy i lesearbeidet. Arbeidet med lesestrategier har noe for seg på 7. trinn.

7 Konklusjon

Debatten rundt norske elever sine leseferdigheter som har versert siden publikasjonen av de første PISA-undersøkelsene, har ført til et økt fokus og tiltak på lesing. Dagens elever møter i større omfang mer kompliserte tekster enn tidligere og den videre lescopplæringen blir viktig for dem etter at de har knekt lesekode for å utvikle leseferdigheter. Dersom elevene skal få automatisert lesestrategier, må lærer vite hva som påvirker læringsforholdene.

Gjennom aksjonsforskningen er det min erfaring at opplæring i lesestrategier på 7. trinn har noe for seg og er en nyttig del av læringsarbeidet fordi elevene utvikler sin lesekompetanse. Elevene i aldersgruppen er modne nok til å ta dem i

bruk selvstendig. Resultatene av undersøkelsen viser at elevene tar lesestrategier i bruk på eget initiativ i alle tre lesefaser⁵. Elevene har automatisert flere lesestrategier og gir uttrykk for at de nå får mer ut av tekst de leser. Elevene er blitt bevisst sin bruk av lesestrategier og er i stand til å velge blant flere lesestrategier som passer til deres måte å arbeide på. Elevene er blitt bevisste på hva lesestrategier er og de ser god nytte i verktøyet. Enkelte elever hevder at de tar lesestrategier automatisk i bruk uten at de tenker over det. De positive resultatene viser at læringsbetingelsene har vært til stede og fungert godt.

For å lykkes med å få elevene til å ta i bruk lesestrategier på eget initiativ, og ikke bare mekanisk når læreren sier det, erfarte jeg at lærer må følge opplæringen til lesestrategiene er automatiserte. Videre må lærer ha faglig kunnskap om faktorer som spiller inn i læringsprosessen. Sentrale faktorer, slik jeg erfarte det og med støtte i teorien, er relasjon og dialog, motivasjon og kjennskap til hva som påvirker den. Videre er en strukturert innlæringsplan og kontinuitet vesentlig. Jeg opplevde ut fra empirien at de fleste faktorene som spiller inn i prosessen, er gjensidig avhengige av hverandre. Den viktigste faktoren er lærerens rolle, jamfør Skogens uttalelser. Lærer må ha solid kunnskap om alle elementene som fører elevene fram til en automatisert, sikker og selvstendig bruk av lesestrategier. Rammefaktorer som fravær og lærernes manglende kunnskap vil ikke gi samme resultat.

Erfaringer jeg har gjort viser at miljøfaktorene, relasjoner og dialogen henger tett sammen og har, som Vygotsky og Bakhtin viser til, påvirkning for læringen. Ved gode relasjoner opplever jeg at eleven tar imot hjelp og støtte fra læreren. Gjensidig, god dialog er uten tvil en faktor som skaper bedre læringsmiljø og som gjorde implementeringsarbeidet enklere. I motsatt fall mistet eleven arbeidslyst og ble sittende enten passiv eller ble støyende. Samme erfaringer

⁵ Førlesefase, lesefase og etterlesefase. Se s. 80 for utdypende informasjon.

gjelder når elevene ikke mestrer det de arbeider med. Ros, tilbakemeldinger og veiledning øker elevens motivasjon og tro på egne ferdigheter, sosialt og faglig og han blir mer motiverte for læring. Å kjenne signalement på de indre og ytre handlingsmønstrene kan gi god veiledning for læreren. Jo høyere ytre motivert eleven er, jo større behov har han for tett oppfølging. Mestring i starten av arbeidet er nødvendig for videre motivasjon særlig for denne gruppen. Mestring og forventning om nytteverdi er avgjørende for motivasjon for å holde interessen for arbeidet oppe. Relasjon er ikke fundamental for læring om man sammenligner relasjoner og resultater fra andre land. Kommunikasjon for elevenes bevisstgjøring rundt innlæringen er veldig viktig av særlig to grunner. For det første blir de bevisst hva de gjør når de lærer og hva som skal til. For det andre er det viktig for dem å være delaktig. Dette øker motivasjon for arbeidet og trivsel i klassen. Elevene satte pris på diskusjonene rundt bruken av lesestrategiene og uttrykte det. Elevene ønsker å være i aktivitet og dialogen er et middel som har stor verdi i timene. En dialogisk undervisning gir større mangfold og interesse for arbeidet hos elevene.

Kommunikasjon er ikke bare viktig for relasjonen og miljøet i klasserommet. Dialogens verdi for å få elevene til å *lære* lesestrategier er uvurderlig. Dette er i tråd med Bakhtin sitt syn om språkets og kommunikasjonens betydning for læring. Den dynamiske dialogen mellom lærer-elever og elev-elev under hele implementeringsprosessen gir elevene en bevisstgjøring om lesestrategiene som de etter min mening ikke får uten. Lærer må hele veien være i dialog om betydningen og verdien av strategiene, gi umiddelbare tilbakemeldinger og veiledning som passer den enkelte elev. Dialogen må være støttende og relasjonen til elevene god. I motsatt fall kan en oppleve at eleven mister motivasjon for arbeidet. Gjennom dialog får elevene økt forståelse for hvordan lesestrategiene blir tatt i bruk. Medelever kan være til støtte, hjelp og påvirkning for hverandre i den nærmeste utviklingszone i refleksjoner om

lesestrategiarbeidet, noe som bygger videre på deres delforståelse. Her er det ikke bare den voksne som er den kompetente andre som Vygotsky viser til. Elevene setter pris på aktiv dialog om egen læring og syns undervisningen blir mer tilfredsstillende fordi de blir aktivt deltakende.

Resultatene viser at en systematisk og stegvis innlæring over tid, gir et godt resultat. Hver enkelt strategi må forklares nøye så elevene forstår hva den går ut på, forklare hensikten og nytteverdien. Dette gir motivasjon for elevene. Nytteverdien er en faktor som viser seg å være særlig viktig for elevene. Lærer må videre modellere og vise hvordan strategien tas i bruk ved å være mest mulig konkret. På veien mot å bli selvstendige brukere er det viktig at elevene får prøve seg fram under kyndig veiledning, med korrigerende og støttende tilbakemeldinger. Lærer må ikke avslutte opplæringen før lesestrategiene er automatiserte. Den stegvise tilnærmingen fra en kompetent voksen som modellerer betegner Vygotsky som viktige betingelser for motivasjon for læring. Dette er også godt tilpasset opplæring.

En trinnvis innlæringsmodell er et viktig verktøy for et lærerkollege som skal implementere lesestrategier sammen. Den gir en ramme for arbeidet og en tydelig progresjonsplan som gir samstemthet for alle parter; Fra introduksjon av lesestrategiene til elevene tar lesestrategien i bruk selvstendig. Erfaringene støtter seg til Roe sin litteratur som mener leseopplæring bør være strukturert.

7. klassinger er avhengige av å se hvor veien skal gå og hvilken nytteverdi arbeidet har for å være godt motiverte. De kan til å begynne med ha en viss motstand mot en endret praksis. Motstanden ble minimalisert ved å klargjøre hensikt og nytteverdi, å lære dem lesestrategiene trinnvis slik at en sikret at elevene mestret. Elstad og Turmo har helt rett i at vi ikke må stoppe leseopplæringen etter at elevene har knekt lesekode fordi de er avhengige av å

mestre mer kompliserte leseferdigheter. Lesestrategiene gir elevene større mestring i tekstarbeidet. Dette kommer klart frem som et resultat av min forskning ved at elevene synes de fikk mer kontroll, husket tekstene bedre og så nytteverdien av å bruke lesestrategier. Sterke lesere utvikler i større grad enn svake lesere lesestrategier selv, viser PISA-rapporter (PISA, 2000-2009). Resultatene mine viser at sterke lesere også tar i bruk flere lesestrategier enn de svake leserne når de lærer og blir dem bevisst. Å lære lesestrategier på skolen blir viktig slik at alle elever utvikler gode leseferdigheter. Det øker sjansen for å beherske lesearbeidet i skolen og senere i samfunnsmøtet og kan gi bedre skolehverdag for de som sliter.

Oppgaven har gitt meg en god innsikt i faktorer som spiller inn i prosessen for å lære elevene lesestrategier helt fram til de er automatiserte. Å arbeide med lesestrategier er ikke et avsluttende tema, men anbefales å jobbe videre med. Det har vært en meget lærerik prosess for meg selv, mine kollegier og viktigst av alt mine elever. For å gi alle elevene gode leseferdigheter bør arbeidet med lesestrategier intensiveres i norsk skole. Lærere må få bli kyndige og arbeidet bør følges opp i hele grunnskolen. Den nasjonale læreplanen bør inneholde konkreter for undervisningsstrategi- og metoden dersom leseutviklingen skal forstås av alle lærere i alle fag.

8 Avslutning

8.1 Kritiske bemerkninger

God leseopplæring består ikke bare av lesing, samtaler og opplæring av lesestrategier, men består også av skriving. At elevene ikke er bevisste i sin bruk av læringsstrategier, vil ikke si det samme som at de ikke tar i bruk noen. Det har vært vanskelig å finne litteratur på forskning om elever som på eget initiativ tar i bruk lesestrategier og om hvorfor de tar dem i bruk.

8.1.1 Ulike overveielser og dilemmaer i planleggingsfasen

Som nevnt valgte jeg å gjennomføre aksjonsforskning i klassen jeg selv var lærer og kontaktlærer i. Jeg vurderte fordeler og ulemper med å forske på egen klasse blant annet at det kunne bli for nære relasjoner til elevene og en kan få problemer med å være objektiv nok og elevene kan gi meningsuttrykk for å være lojale. Min vurdering ble at det ble tvert i mot. Det ville bli fordelaktig med god kjennskap til utvalget i denne forskningen fordi jeg kjente deres faglige og sosiale historie. Jeg kjente til hvor mye elevene tidligere har arbeidet med lesestrategier og jeg kjente til elevenes arbeidskapasitet, arbeidsvaner og hva som skulle til for å motivere den enkelte. Dette gjorde tilpasningen raskere og vurderinger rundt implementeringsarbeidet enklere. Jeg antok at relasjonene som var opparbeidet kunne føre til at elevene var lojale på motsatt vis også. De vil bestrebe å svare individuelt og ikke hva jeg som lærer ønsker de skal svare fordi de kjenner meg så godt. Dette viste seg å stemme i gjennomføringen. Observasjoner og diskusjoner om lesestrategiene i undervisningstimer samsvarte med besvarelsene fra spørreskjema.

En annen vurdering jeg måtte gjennom, var hvor mye jeg skulle involvere elevene i aksjonen. Ville informasjonen påvirke dem slik at de kom til å arbeide urealistisk mer med lesestrategiene fordi de var med i prosjektet eller ville et halvt år utvanne deres eventuelle ekstra innsats? Til sist så jeg det som fordelaktig at de fikk informasjon om aksjonsforskningen. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste har retningslinjer for dette som jeg har fulgt. De sier at en må informere deltakerne om aksjonen, særlig når det gjelder barn (NSD, 2009). Betraktningen om elevene ville arbeide urealistisk mye, viste seg å være en faktor som spilte liten rolle for implementeringen. I starten synes elevene det var spennende å være med i prosjektet, men interessen for selve prosjektet ble etter hvert lav. De gangene temaet ble nevnt, var fokuset deres tilsynelatende på lesestrategiarbeidet og ikke på at de deltok i et prosjekt.

En vurdering som var sentral, var antallet lesestrategier jeg skulle implementere. Et mål når man lærer elever ulike lesestrategier er at de skal bli i stand til å velge de som passer for dem. Da ser jeg det som viktig at de har lært flere som de så kan velge mellom. Hvor mange ville være nok for å få frem svarene og samtidig passe i forhold til elevenes innlæringsstid? Jeg har valgt ut 12 lesestrategier.

Jeg vurderte også om jeg skulle ha med en kontrollgruppe som ikke fikk samme implementering av lesestrategier. En kontrollgruppe kunne ha vist hvilken påvirkning aksjonen hadde hatt på elevene. Istedenfor kontrollgruppe fikk utvalget et spørsmål før aksjonsstart som skulle vise påvirkningen på hele gruppa. De svarte på hvilke lesestrategier de tok i bruk på eget initiativ nå før starten av aksjonen.

En kan anta at elevene kunne ha svart annerledes dersom undersøkelsen hadde vært gjort av andre enn deres kontaktlærer. Samtlige elever svarer også at de vil ta i bruk lesestrategier på ungdomsskolen eller i videregående. Også her kan man anta at elevene kan svare for å tilfredsstille egen lærer. Ser vi på begrunnelsen til elevenes svar kan det støtte den store andelen av besvarelsene. Elevene ser nytten i å bruke strategiene og har sannsynligvis automatisert noen ferdigheter som de nå ser nytten av å bruke. De strategiene de har arbeidet mye med ser ut til å bli mest brukt av flest elever.

8.1.2 Ulike overveielser og dilemmaer i aksjonsfasen

Da aksjonen startet var vi 4 lærere og flere assistenter. Involverte lærerne var positiv til aksjonen og var godt inneforstått med lesestrategiene og visste hvordan de skulle implementeres. Etter halve aksjonstiden gikk en lærer ut i permisjon og de fleste assistentene ble av ressursmessige årsaker flyttet til andre klasser. Samtidig var flere av lærerne i utvalgsklassen på kurs underveis i aksjonstiden. Arbeidsbelastningen ble stor og vi diskuterte med jevne

mellomrom hvordan implementeringsarbeidet ble ivaretatt. Jeg hadde stipulert med fravær i planleggingsfasen. Jeg var innstilt på å være konstruktiv dersom fraværet ble en realitet, nettopp fordi i enhver arbeidssituasjon er det en faktor som er reell. Det ble derfor ikke så høy kontinuitet på implementeringen som planlagt. Det resulterte i at vi fikk mindre tid til å gjennomføre alle strategiene. Av resultatene kan jeg likevel se at vi har gjort et godt implementeringsarbeide på flere av lesestrategiene.

Jeg reflekterte stadig over hvordan elevene skulle la seg motivere for aksjonsinnholdet. Ville vi klare å holde motivasjonen for arbeidet oppe og å tilpasse godt nok slik at elevene opplevde mestring? Dette syns jeg vi har klart.

Litteratur

- Arnesen, A.-L. (2002). *Ulikhet og marginalisering. En avhandling til doktor polit.-graden*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Hentet August 9., 2008 fra http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal Akademiske.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse - om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon*. *Tidskriftet viden om læsning*. Hentet august 7., 2008 fra http://www.videnomlaesning.dk/UserFiles/File/Pdf-filer/Tidsskrift/Tidsskrift_nr_2/Ivar_Br%C3%A5ten.pdf
- Christiansen, F. (2008). *Motivation & ledelse. En framstilling av sammenhenge og anvendelse. En avhandling*. Hentet 12 12, 2009 fra http://theses.asb.dk/projekter/fbspretrieve/2792/Afhandling_Motivation__Ledelse_2008.pdf
- Dunn, R., & Griggs, S. (2004). *Læringsstiler. Grunnbok i dunn og Dunns læringsstilmodell*. Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2006). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O. (2006). *I læring for å mestre*. Bokforlaget.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fasting, R. m. (2008). *Mangfold i klasserommet - individ og fellesskap*. Hentet 12 12, 2009 fra <http://www.lu.hio.no/mangfold/kap4/4fsct.htm>
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2002). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Kjernslie, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2006). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Hentet Juni 8., 2009 fra http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Tid_for_tunge_loft.pdf
- Klette, K., & Roe, A. m. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen. Program Kunnskap, utdanning og læring - KUL. Rapport om forskningsprosjektet PISA+*. Hentet mai 10., 2009 fra <http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/331449PISA+LieSveinweb%5B1%5D.pdf>
- Kulbrandstad, & <http://www.muskingum.edu/~cal/database/general/reading.html#Advantages>. (2003).
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *St.meld. nr. 16. (2006-2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet juni 22., 2008 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

Kunnskapsløftet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.

Learning. (2009). *Learning Strategies Database*. Hentet august 10, 2009 fra <http://www.muskingum.edu/~cal/database/general/reading.html#Advantages>

Lovdata. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet februar 25., 2009 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>

Løkensgard, T. H. (2000). *Skrive og samtale*. Gyldendal Akademisk.

Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2009). *Å lese i alle fag*. Universitetsforlaget.

NSD. (2009). *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/nsd/institusjonsdata.html>

Nylend, S. (2007). *Å lære ved å samtale - om samtalens læringspotensial*. Hentet 2009 fra

<http://www.duo.uio.no/publ/pfi/2007/54329/Nylend.hovedoppg.PFI.pdf>

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

PISA. (2000-2009). *PISA - Programme for International Students Assessment*. Hentet 12. 12., 2009 fra

http://www.pisa.no/publikasjoner/egne_publicasjoner/index.html

Refsahl, V. (2007). *Når lesing er vanskelig i videregående skole. En artikkel*. Hentet juni 12., 2009 fra

http://www.statped.no/nyUpload/Moduler/Statped/Enheter/Lilleg%C3%A5rden/Dokumenter/lesing_Refsahl.pdf

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Roc, A. (2008). *LESEDIDAKTIKK - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rommertveit, R. (1979). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolen som læringsarena. Selvoppfattelse, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. o. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, R. G., & Tønnessen, F. E. (2003). *PIRLS. En norsk kortversjon av den internasjonale rapporten om 10-åringers lesekunnskaper*. Hentet september 1., 2008 fra http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/PIRLS_R%C3%B8d_Norsk_kortversjonpdf.pdf
- Stangeland, T. K. (2006). *Hurtiglesing, superlesing, fotolesing*. Aquarius.
- TIMSS. (2007). *TIMSS Trends of International Mathematics and Science Study*. Universitetet i Oslo. Hentet desember 3., 2008 fra <http://www.timss.no/>
- Tønnessen, L. K. (2004). *Norsk utdanningshistorie*. Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2009). *"I dag var lærer'n sinna!" - om handlingstvang og kommunikasjon i klasserommet*. Hentet 12 12, 2009 fra http://utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Ulleberg.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Kunnskapsløftet - fag og læreplaner*. Hentet november 2, 2008
- Vygotskij, L. (2004). *Lev Vygotskij - Citater fra Vygotsky*. Hentet juli 1. , 2009 fra http://da.wikipedia.org/wiki/Vygotsky#Citater_fra_Vygotsky
- Wigfield, A. (1997). *Motivation for reading: individual, home, textual and classroom perspectives*. Taylor & Francis , Inc.
- Wikipedia. (2009). *Behaviorisme*. Hentet Obkober 30., 2009 fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Behaviorisme>

Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen Forlag.

Woolfolk, A. (2007). *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademisk Forlag.

Figuroversikt

<i>Figur 1 Forhold mellom læringsstrategi, lesestrategi og leseteknikk</i>	24
<i>Figur 2 Didaktisk relasjonstenkning. Faktorer som påvirker innlæring av lesestrategier.</i>	121

Tabelloversikt

<i>Tabell 1 Lesestrategier implementert i utvalget i tre lesefaser. Huskeregel for å ta i bruk lesestrategier i de tre lesefasene: oversikt, overvåke, organisere (de tre o'ene)</i>	16
<i>Tabell 2 Oversikt over innsamlet materialet</i>	17
<i>Tabell 3 Muskingum Colleges – kjennetegn på gode og svake lesere (Learning, 2009)</i>	23
<i>Tabell 4 Astrid Roe oppsummerer kjennetegn på gode leselærere</i>	38
<i>Tabell 5 To ulike måter å sette seg mål på – læringsmål og prestasjonsmål</i>	51
<i>Tabell 6 Motivasjon og ulike elevtyper</i>	52
<i>Tabell 7 Maslows behovshierarki</i>	54
<i>Tabell 8 Psykologiske behovs relative framreden (Krech og Crutchfield (Fasting, 2008))</i> ... 55	
<i>Tabell 9 Oversikt over innsamlet materiale</i>	75
<i>Tabell 10 Lesestrategier som ble implementert i aksjonen</i>	83
<i>Tabell 11 Antall lesestrategier utvalget tok i bruk selvstendig før aksjon</i>	104
<i>Tabell 12 Antall elever som tar i bruk lesestrategier på eget initiativ etter aksjon</i>	105
<i>Tabell 13 Hvilke lesestrategier tar elevene på 7. trinn i bruk på eget initiativ?</i>	106
<i>Tabell 14 Lesestrategier elevene tar i bruk for å få oversikt før de leser teksten</i>	107
<i>Tabell 15 Lesestrategier elevene tar i bruk for å være aktiv mens de leser</i>	108
<i>Tabell 16 Lesestrategier elevene tar i bruk for å organisere etter å ha lest en tekst</i>	108
<i>Tabell 17 Hvor nyttig synes elevene lesestrategiarbeidet har vært?</i>	109
<i>Tabell 18 Elevene synes lesestrategier er nyttige fordi de har mer kontroll</i>	110
<i>Tabell 19 Lesestrategier elevene tok i bruk da de skulle lære seg en fagtekst godt</i>	112
<i>Tabell 20 Hvor mange lesestrategier er elevene seg bevisst at de tar i bruk?</i>	113

<i>Tabell 21 Lesestrategier elevene tok i bruk da de leste til prøve</i>	114
<i>Tabell 22 Hjelper notater elevene i tekstarbeidet?</i>	115
<i>Tabell 23 Antall elever som kommer til å ta i bruk lesestrategier på eget initiativ senere i sitt utdanningsløp.</i>	116
<i>Tabell 24 Lesestrategier elevene mener de kommer til å ta i bruk på eget initiativ senere... ..</i>	117

Vedlegg

Vedlegg 1 – informasjonsskriv til foresatte og elever

Vedlegg 2 – spørreskjema: Hvilke lesestrategier tar eleven i bruk selvstendig før aksjonen?

Vedlegg 3 – spørreskjema: Hvilke lesestrategier tas i bruk selvstendig så langt i aksjonen?

Vedlegg 4 – spørreskjema: hvilke lesestrategier ble tatt i bruk ved fagtekstlesing og syns elevene lesestrategier er nyttig?

Vedlegg 5 - spørreskjema: Hvilke lesestrategier tas i bruk etter aksjonen og hvilke mener elevene tas i bruk senere i utdanningsløpet?

Vedlegg 6 – intervjuguide

Informasjonsskriv – vedrørende min masteroppgave.

Til foresatte og elever på 7. trinn, Hesseng Flerbrukssenter

Nov. 2008

Jeg tar en masterstudie, ved siden av jobb, ved høgskolen i Bodø. Studiet heter "Master i tilpasset opplæring – med norsk som fordypning".

I løpet av studietiden som varer i to år, skal alle studentene planlegge, og gjennomføre et prosjekt med vitenskapelig preg og på det grunnlaget skrive en masteroppgave. Jeg skal skrive en oppgave om temaet lesestrategier (studieteknikker). **Jeg ønsker å lære mer om hvordan elevene tar i bruk strategiene og vil implementere og følge prosessen i egen klasse fram til våren 2009.**

Vanlig prosedyre i slikt prosjekt er å innhente tillatelse fra elevenes foresatte for å kunne bruke informasjon av interesse i masteroppgaven.

Formål med undersøkelsen

Jeg ønsker å lære elevene bevisst bruk av **lesestrategier**. Lesestrategier hjelper elevene bl.a. til å strukturere og huske det de skal lære. På Hesseng skole er vi utenom mitt prosjekt i gang med å ta i bruk lesestrategier i alle fag på alle trinn. Dette er svært støttende for min oppgave. I tillegg til implementering av strategiene er **motivasjonen** for å ta dem i bruk sentral for meg.

Hvilke opplysninger vil jeg innhente

Jeg ønsker å registrere *deler* av elevenes prosess rundt lesestrategier i løpet av neste halvår. Dette vil være i form av skriftlige arbeider og muntlige utsagn som har med lesestrategiprosessen å gjøre. Samtaler i hele klassen om læringsstrategiene og dialoger med enkeltelever underveis i læreprosessen vil skje uavhengig av prosjektet mitt som en naturlig del av opplæringen. Dette er viktig elevstøtte i arbeid med strategiene. I fht egen oppgave ønsker jeg å *registrere, systematisere og analysere* informasjon som kan ha interesse for forskningsoppgaven.

Anonymitet

Informasjonen som skal brukes i masterstudien skal behandles på en slik måte at navnet på eleven ikke registreres direkte, men blir erstattet med en kode. Listen over navn på elevene og kodene vil bli lagret på et sikkert sted. Når studien avsluttes i november 2009 skal denne listen slettes. Elevenes logger og skrivearbeider skal brukes videre i opplæringen, men vil ikke bli brukt i ny forskning. Når resultatene skal publiseres i en masteroppgave skal elevene ikke kunne gjenkjennes. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dette gjøres for å ivareta personsikkerheten. De er også en veiledende instans. Jeg er i tillegg underlagt taushetsplikt og all data behandles konfidensielt.

Frivillig deltakelse

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig og samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at dere må oppgi grunn.

Om dere ikke ønsker at jeg registrerer opplysninger eller utsagn i prosjektoppgaven, er det selvsagt helt i orden. Jeg er selvsagt takknemlig for all deltakelse. Ta gjerne kontakt for spørsmål.

Vennlig hilsen

Vibeke Øie

Mob.tlf. 926 93 743

Min veileder i prosjektet er:

Toril Fiva

Dosent Mastergradstudiet i tilpassa opplæring Høgskolen i Bodø

8049 BODØ

Tlf. +4775 51 77 38 (Kontor) 97 59 32 88 (Mobil) 75 21 00 56 (Privat) Fax 75 51 75 50

SAMTYKKE DELTAKELSE I MASTEROPPGAVE.

Jeg tillater

at du registrerer relevant informasjon som har med lesestrategier å gjøre og kan bruke dem i
masteroppgaven "Tar elevene lesestrategier i bruk etter å ha lært dem?"
(elevens navn) _____

Sted/dato

Foresattes navn

Et spørsmål om lesestrategier

Navn: _____

Når du skal lese for å lære noe, hvilke lesestrategier bruker du uten at noen voksne sier at du må det?

Hesseng
1. desember 2008

8. mai 2009

Navn: _____

Hvilke lesestrategier bruker du uten at lærer eller andre sier at du skal bruke?

FØRLESINGS-STRATEGI	Bruker selvstendig
Gjør meg kjent med målet for det jeg skal lese	
BISON-overblikk	
Gjøre seg kjent med forkunnskap. "Dette vet jeg fra før"/sammenheng-skjema/VØL-skjema (at du noterer eller tenker deg om om du kan noe av emnet fra før)	
Andre strategier. Hvilke?	

UNDERVEIS-STRATEGI (mens jeg leser)	Bruker selvstendig
Finne ut hva ukjente ord betyr	
Lage nøkkelord, huskesetninger	
Lage tankekart	
Lage kolonnenotat	
Sjekke at jeg har forstått det jeg har lest	
Går tilbake i teksten og leser en gang til dersom jeg ikke fikk med meg alt	
Andre strategier. Hvilke?	

ETTERLESINGS-STRATEGI (når jeg er ferdig å lese)	Bruker selvstendig
Skrive oppsummering	
Skrive sammendrag	
Lage tankekart	
Muntlig oppsummering	
Lage spørsmål til teksten	
Snakke om innholdet med noen	
Jobber med oppgaver til teksten	
Andre strategier. Hvilke?	

Hva mener du er bra med å bruke lesestrategier?

Tenk deg før du lærte noe om strategier. Hjelper strategiene deg på noe vis?

4. juni 2009

Navn: _____

Hei, svar så ærlig og godt du kan på disse spørsmålene. Spør hvis du er usikker på noe. Takk ☺!

Tenk deg nøye om, og bruk god tid: Hvordan leste du fagteksten for å lære den best mulig?

Brukte du noen av disse lesestrategier?

- Jeg leste og tenkte igjennom "hva leste jeg nå?" for å huske og forstå teksten bedre.
- Jeg gikk tilbake og leste på nytt tekst jeg ikke forstod eller fikk med meg.
- Jeg leste teksten flere ganger for å huske den.
- Jeg tok BISON-overblikk eller brukte noe av det.

- Jeg så på bilder og leste bildetekst før jeg leste alt
- Jeg leste innledningen før jeg leste alt
- Jeg leste oppsummeringen/sammendraget
- Jeg leste overskriftene/underoverskriftene
- Jeg leste NB-ord, tabeller eller andre ting som skilte seg ut.

- Jeg skrev notater, nøkkelord eller tankekart for å huske teksten.
- Jeg brukte andre strategier. Hvilke?

Hvordan syns du det er å skrive sammendrag/oppsummering?

- Det er lett.
- Det er litt vanskelig.
- Det er vanskelig.

Prøv og begrunn hvorfor du syns det er lett, litt vanskelig eller vanskelig.

Tenk tilbake til før jul da vi ikke hadde lært så mye om lesestrategier og sammenlign med det du har lært dette halvåret om strategiene. Syns du det har vært nyttig for deg å lære lesestrategiene du har lært?

- Nei, det har ikke vært nyttig for meg. Jeg leser akkurat på samme måte som før.
- Ja, det har vært litt nyttig. Hvordan?
- Ja, det har vært veldig nyttig. Hvordan?

Hva er grunnen til at du selv tar i bruk lesestrategier uten at en lærer eller andre sier at du MÅ?

5. juni -09

Navn: _____

Hvilke lesestrategier trur du at du selv kommer til å bruke senere når du begynner på ungdomskole/videregående eller andre skoler uten at noen sier at du må?

Kryss ut:

Jeg kommer ikke til å bruke noen lesestrategier.

Jeg kommer til å bruke de jeg har krysset ut i skjemaet under her:

FØRLESINGS-STRATEGI (før jeg leser hele teksten)	I BRUK SENERE
Gjør meg kjent med målet for det jeg skal lese	
BISON-overblikk	
Gjøre seg kjent med forkunnskap. "Dette vet jeg fra før"/sammenheng-skjema/VØL-skjema	
Andre strategier. Hvilke?	

UNDERVEIS-STRATEGI (mens jeg leser)	I BRUK SENERE
Finne ut hva ukjente ord betyr	
Lage nøkkelord, huskesetninger	
Lage tankekart	
Lage kolonnenotat	
Sjekke at jeg har forstått det jeg har lest	
Går tilbake i teksten og leser en gang til dersom jeg ikke fikk med meg alt	
Andre strategier. Hvilke?	

ETTERLESINGS-STRATEGI (når jeg er ferdig å lese)	I BRUK SENERE
Skrive oppsummering	
Skrive sammendrag	
Lage tankekart	
Muntlig oppsummering	
Lage spørsmål til teksten	
Snakke om innholdet med noen	
Jobber med oppgaver til teksten	
Andre strategier. Hvilke?	

Hvilke lesestrategier bruker du uten at lærer eller andre sier at du skal bruke?

FØRLESINGS-STRATEGI	Bruker selvstendig
Gjør meg kjent med målet for det jeg skal lese	
BISON-overblikk	
Gjøre seg kjent med forkunnskap. "Dette vet jeg fra før"/sammenheng-skjema/VØL-skjema (at du noterer eller tenker deg om om du kan noe av emnet fra før	
Andre strategier. Hvilke?	

UNDERVEIS-STRATEGI (mens jeg leser)	Bruker selvstendig
Finne ut hva ukjente ord betyr	
Lage nøkkelord, huskesetninger	
Lage tankekart	
Lage kolonnenotat	
Sjekke at jeg har forstått det jeg har lest	
Går tilbake i teksten og leser en gang til dersom jeg ikke fikk med meg alt	
Andre strategier. Hvilke?	

ETTERLESINGS-STRATEGI (når jeg er ferdig å lese)	Bruker selvstendig
Skrive oppsummering	
Skrive sammendrag	
Lage tankekart	
Muntlig oppsummering	
Lage spørsmål til teksten	
Snakke om innholdet med noen	
Jobber med oppgaver til teksten	
Andre strategier. Hvilke?	

Intervjuguide

Spørsmålene i intervjuguiden inngikk som naturlig del av refleksjonsarbeidet underveis i opplæringen. De faste spørsmålene var:

- Hvordan har arbeidet med lesestrategier vært i dag?
- Har du lært noe i dag som du ikke har gjort før?
- Hvordan hjalp strategier deg med teksten?
- Når tror du at du kan bruke det du har lært i dag?
- Var det noe du ikke helt forsto i dag, og hva gjorde du i så fall for å finne ut av det?
- Brukte du noen lesestrategier denne timen? Hvilke?
- Hvorfor har du brukt akkurat de strategiene?

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åsc Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Evnc: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Annc Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: -"Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) *"Mellom barken og veden". Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*