

BACHELOROPPGAVE

Eleven i sentrum

Hvilke tiltak fremmer lesing og lysten til lesing for barn med utfordringer i den skriftlige hverdag?

Utarbeidet av:

Iris Agnete Mehus

Studium:

Grunnskolelærerutdanning 5-10 2010

Innlevert:

Vår 2013



Forord

Før jeg presentere oppgaven vil jeg rette en stor takk til skolen for at jeg fikk lov til å fullføre praksisperioden der og takk til veileder for at jeg fikk tilgang til hennes klasse for å forske på emnene lesestrategier. Videre vil jeg takke rektor ved den aktuelle skolen for at han var en ivrig pådriver slik at jeg ble tatt godt i mot ved praksisplassen både som student og for at han var positivt innstilt med hensyn til de tankene jeg hadde for meg innenfor forskningsarbeidet.

Strategies to make scholars bether at reading

My main theme of this paper are diffrent strategies we can use to promote reading to children who doesn't read as good as they should. The reasons I have chosen to go in this direction have much too do with my little experience of how the teaching is done for pupils with Norwegian as a second language and scholars with reading and writing difficulties. In addition to the use of reading strategies in teaching, I also based my thesis on a qualitative survey I sent out to all parents and guardians in my practice class. The survey was anonymous so that parents could answer what they wanted and felt about all the topics in the study. I used the open response categories on the form so that parents or respondent as it is also known could write the answer themselves and this gives the task a more qualitative character. Action research is an important part of my thesis because I chose to concentrate on the past and current reading strategies used in schools and how they work for the children who really need them to work.

Innholdsfortegnelsen

Forord	
Strategies to make scholars bether at reading	
1.0 Innledning	2
1.1 Hvorfor det er viktig med lesekompetanse og forståelse	3
2.0 Lesing og skriving er to prosesser som hører sammen	6
2.1 Strategier som har som mål å oppfordre til økt leselyst og forståelse	7
3.0 Forskningsmetode	11
4.0 Planlegging	14
5.0 Gjennomføring	16
5.1 Resultat spørreundersøkelsen	17
6.0 Drøftelse av dataene	20
7.0 Oppsummerende konklusjon	25
Litteraturliste	28

”Samfunnsmessige og teknologiske endringer har gjort at kravene til lesekompetanse blir stadig høyere og mer mangfoldige. Læringsbegrepet, spesielt i betydningen livslang læring har både endret og utviklet synet på hvilke krav som stilles til en kompetent leser” Roe, A (2008:11)

1.0 Innledning

I denne oppgaven har jeg fokusert på ulike strategier som kan tas i bruk i undervisningen for å fremme leselysten og lesekompetansen til elever som har sakkett akterut i lesing og skriving. Grunnen til at jeg har valgt denne problemstillingen er fordi jeg tidligere har hatt liten erfaring med hvordan undervisningen blir gjort for elever med norsk som fremmedspråk og elever med lese- og skrivevansker. I en ideell skolehverdag ville læreren ikke ha møtt noen elever med faglige utfordringer, dette er nok ikke virkeligheten. Det er ikke alle plasser elevene kan grupperes etter de utfordringene de har. Dette kommer jeg nærmere inn på oppgaven min.

Det hadde kanskje vært mer lønnsomt forskningsmessig å bare konsentrere seg om en type elevgruppe, men dette lot seg ikke gjøre siden disse to elevgruppene har undervisning i faget norsk sammen. Gjennom oppgaven vil jeg lære meg hvilken faglige utfordringer jeg blir å møte i en skolehverdag, og hvilke tiltak jeg kan ta i bruk for å øke elevenes kompetansenivå innenfor lesing og skriving.

I tillegg til bruk av lesestrategier i undervisningen har jeg også basert oppgaven min på en kvalitativ spørreundersøkelse jeg sendte ut til samtlige foreldre og foresatte i min praksisklasse. Spørreundersøkelsen var anonymisert slik at foreldrene kunne svare på samtlige tema i undersøkelsen uten at denne kunne spores tilbake til foreldrene/enkeltelevne. Jeg brukte åpne svarkategorier i skjemaet slik at foreldrene (respondenten) kunne skrive svaret selv. Dette fører til at oppgaven min får ett mer kvalitativt preg.

Aksjonsforskning er en viktig del av oppgaven min jeg valgte å konsentrere meg om tidligere og nåværende brukte lesestrategier i skolen innenfor forskningsperioden min i stede for å lage egne strategier. Det sistnevnte har mye med tidsperspektivet, begrensninger, og størrelsen på oppgaven å gjøre. Elevene jeg tilbrakte praksisperioden med har jeg vært vikar for ved flere tidligere anledninger. Derfor trengte jeg ingen oppvarmingsperiode med elevene for at de skulle bli vant med min tilstedeværelse.

Den lille gruppen jeg har valgt å konsentrere meg om i oppgaven har i norskundervisningen eget opplegg for hvert emne og de har sjeldent eller aldri norskundervisning sammen med klassen som helhet. Derfor var det også normalt at de ble skilt faglig når jeg hadde ansvar for faget.

Jeg har konsentrert meg om en utfordrende problemstilling fordi som tidligere nevnt var det ikke bare en elevgruppe men to elevgrupper jeg hadde fordypet meg inn i. Altså både elever

som ikke hadde norsk som morsmål og elever med lese- og skrivevansker. Min problemstilling lyder slik;

”Hvilke tiltak kan man ta i bruk for å unngå at fremmedspråklige elever og elever med lese- og skrivevansker faller utenfor når det gjelder lesekompetanse?”

Lesestrategi kan defineres som det en leser gjør ut over det han eller hun må gjøre for å lese en tekst (Anmarkrud, Refsahl 2010:14). Med lesestrategier mener man de anstrengelsene denne eleven kan gjøre ut over det å avkode selve teksten. Det kan være tenkemåter og handlinger eleven utfører for å forstå, eller for å løse oppgaven som er gitt.

1.1 Hvorfor det er viktig med lesekompetanse og forståelse

Det norske samfunn er som resten av verden i stadig utvikling. Dersom vi ikke hjelper den yngre generasjonen med å holde tritt med denne utviklingen, vil de sakke akterut i en stadig mer teknologisk hverdag. Den teknologiske utviklingen har gjort oss mer og mer avhengig av såkalte digitale hjelpemidler, både i hjemmet, på skolen og i arbeidslivet. For å kunne utnytte disse hjelpemidlene må det forståelse til for hvordan disse skal benyttes. Til dette trengs det kunnskap.

En årsak til at kravene til lesekompetanse er mye høyere nå sammenlignet med tidligere, er fremveksten av nye yrker, og da spesielt innenfor den teknologiske verden. For å kunne forstå og lykkes i arbeidslivet kreves det at kompetansenivået heves, og da spesielt lesekompetanse.

Når det gjelder de mer tradisjonelle yrkene vil det i dagens samfunn være vanskelig å drive en bondegård uten nødvendig utdanning. For å drive gård nå til dags stilles det vanligvis krav til at driveren har agronomutdanning. Et annet eksempel er lærerutdanningen hvor lærere tidligere kunne ta flere kvartsmøder samtidig som de drev undervisningsarbeid i skolen. Nå stilles det krav til en lærer i norsk skal ha minimum 60 studiepoeng for å kunne undervise i faget i ungdomsskolen.

Temaet globalisering er en viktig faktor i vår utvikling. Du store verden så liten den har blitt; Det er en kjensgjerning at samfunnet har blitt mer globalisert de siste år. Stadig større deler av verden er og har en felles integrering gjennom forskjellige slags former for kommunikasjonsteknologi og samfunns- og kulturforskjeller blir stadig mer utvisket. I følge

store norske leksikon, står det at globalisering skaper forbindelser mellom alt fra militære, til private aktører, multinasjonale selskaper, media, finans, det sivile samfunn, politikk, humanitære organisasjoner, aktivister og vitenskapelige institusjoner. Altså dersom elevenes leseferdigheter er under pari klarer de ikke å tilegne seg den kunnskapen de behøver for å holde tritt med den utviklingsbølgen som er i samfunnet. Elevene kan derfor få dårligere innsikt i dagsaktuelle temaer. En ringvirkning av dette kan være at elevene får vanskeligheter med å vise forståelse og respekt for andres ståsted.

Dagens lærere har sannsynlig mest erfaring med trykte medier slik som bøker og tidsskrifter, mens elevene er det vi i Norge kalle for nettgenerasjonen. I følge Roe. A (2009:66) har internett tatt verden raskere enn noen andre medier har gjort, både i hjemmet, i arbeidslivet og på skolen. Nettgenerasjonen er barn og unge som har vokst opp med digital teknologi. For disse har datamaskinen og internett alltid vært en del av livet deres. Dette gjenspeiler seg i aktivitetene på nettet. Det er viktig å øke kravene til lesekompetanse hos barn og unge slik at de tilegner seg nok kunnskap til å være kritisk til bruk av nettet. Nettet blir gjerne brukt som et sosialt medium for dagens unge, de holder kontakt med venner osv. gjennom bruk av sosiale medier. Internett blir også brukt i utdanningsøyemed, enten ved at ungdommene fordyper seg i ett tema for å finne informasjon uten å ta i bruk skolebøkene.

”Grunnleggende digitale ferdigheter er å kunne velge, vurdere og bruke informasjon. Dette innebærer at elevene og læringene skal kunne søke, lokalisere, behandle, produsere, gjenbruke, presentere og evaluere informasjon, samt kommunisere og samhandle med andre (...)Elevene skal settes i stand til å søke, vurdere, og kritisk velge blant mangfold av informasjonskilder. Elevene skal produsere egen kunnskap og delta aktivt i eget læringsarbeid. Elevene skal innen den enkelte fag kunne kommunisere og samhandle på tvers av tid og sted. ” (Utdanningsdirektoratet: 2006)

Det er ikke bare i Norge at kravene til høyere lesekompetanse økes. Også internasjonalt er det interesse for å måle lesekompetanse blant barn, unge og voksne. Ikke bare for videreutdanning innen yrker som krever mer faglig kompetanse enn før, men det ligger også en konkurransefaktor bakom det å ha noe eller noen som utmerker seg når man konkurrerer på verdensbasis.

Det er ikke bare innen idrett at man måler hvem som er best, men også barns ferdigheter innen lese- og skriving. Den enkelte nasjons omstilling- og tilpassingsevne forventes å få økt betydning i den økonomiske konkurransen i årene som kommer, og lesekompetansen er en

viktig faktor i denne sammenhengen. Jo høyere kompetanse man har, jo mer kan man bidra med for å fremme utviklingen positivt. I tillegg til det som nevnes overfor har den norske skole blitt mer bevisst på lesestrategier enn tidligere på grunn av de internasjonale kartleggingsprøvene.

Det tar tid å lære et annet språk, i følge Thomas og Collier tar det mellom fem og sju år (1997). Selv om de fremmedspråklige elevene kan samtale om dagligdagse ting og delta i sosiale aktiviteter kan det ta lang tid før språket blir et effektivt redskap i kunnskapstilegnelsen. Disse elevene kan ha høy språklig forståelse på sitt eget morsmål men likevel ha problemer med å skjønne sammenhengen i det norske språket selv etter flere år med læring.

2.0 Lesing og skriving er to prosesser som hører sammen

I det alminnelige klasserommet er det godt kjent at norske elever havner under middels sammenlignet med andre europeiske land i leserundersøkelser de seneste årene. Nesten like godt kjent er det at spesielt mange gutter har negative holdninger til litteratur og sjelden les bøker i fritiden (Roe 2002:120). I følge Roe betyr det ikke at gutter ikke liker å lese, men det som blir kalt for skjønnlitterære tekster faller mer i smak jenter. Det er et faktum at det er flest kvinner som leser skjønnlitterære tekster både i bøker og i tidsskrifter og er medlemmer i bokklubber.

Mens guttene ikke har veldig mange mannlige forbilder når det gjelder lesing har jenter flere kvinnelige. Selv om guttene ikke ser på seg selv som lesere går de gjerne under kategorien ”Jeg leser aldri, men jeg leser alltid”. Gutter leser mange tekster, de leser bare ikke så mange skjønnlitterære tekster. Tekster gutter leser mest av er tegneserier, tidsskrifter og fagbøker (Wicklund 2009:273).

”Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige, og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenking og motivere til utvikling av lese- og skrive lyst og gode lese- og skrivevaner (LK06: 41).

Skolens oppgave er mer enn å hjelpe barn med å mestre lese- og skrivekunsten. I tillegg må de bidra til at barn og unge får lese og skrive lyst samt lese- og skrivevaner. Lesing og skriving som man både i skolen og i hverdagen ellers tar for gitt at de henger sammen. I kunnskapsløftet blir disse to momentene til og med nevnt sammen, og ikke hver for seg. Lesing og skriving er to prosesser som er avhengig av hverandre.

Skolens viktigste oppgave er å sørge for at alle elever lærer å lese, forstå og bruke tekster (Lundberg og Herrlin 2009:6). Dette kan være svært krevende fordi skriftspråket får stadig større betydning i arbeidsliv og samfunn. Som nevnt tidligere er kompetansen innen leseferdigheter en viktige kriterier i nesten alle former for yrker. Stadig flere yrker krever jevnlig videreutdanning.

For mange barn er en god start helt avgjørende for om de skal lykkes med lesing eller ei. Når barn begynner på skolen er de allerede på ulike stadier i sin leseutvikling. Noen barn kan

allerede lese før de begynner på skolen, mens andre barn kanskje bare kjenner til noen få bokstaver.

Det kan imidlertid være utfordrende å følge med på utviklingen til samtlige barn i en større gruppe. I det daglige er det mange aspekter som krever oppmerksomheten, og det kan være vanskelig å oppdage at noen barn ikke går videre i det tempo som forventes. Det kan ofte være vanskelig å vite hva barnet trenger av støtte og stimulering for å kunne gå videre (Lundberg og Herrlin 2009:7). Tidligere leseerfaringer gir barnet forventninger om hva det kan mestre av nye leseutfordringer.

Å lære seg å lese og skrive er som nevnt prosesser som hører sammen. Denne utviklingen av ferdigheter starter i førskolealderen (i noen tilfeller gjerne før) og helt fram til voksen alder. Når eleven har ”knekket” lesekoden” har de lært det grunnleggende og nødvendige utgangspunkt for å forstå meningen bak den skriftlig teksten. For å bli en god leser, må man lese mer.

Selv om man har kommet så langt at man har fått en god lesekompetanse innenfor forskjellige tekster, må barn bli motivert til å ville lese mer, og til å fordype seg i nye, ukjente tekster. Dette gjelder for samtlige elever, enten man har norsk som andrespråk eller norsk som morsmål. Leseforståelse er å skape mening ut av det vi leser, absorberer kunnskap, informasjon eller opplevelse i møte med teksten.

En definisjon på lesekompetanse er ”å være i stand til å forstå, anvende og reflektere over skrevne tekster for å gjennom dette oppnå sine mål, utvikle sin kunnskap og sine muligheter, og være i stand til å delta i samfunnet” (<http://www.lesekompetanse.no/kurs.htm>). For mange barn er lesing og skriving synonymt med det å gå på skolen. Ved skolestart er forventningene og gleden over å skulle lære disse ferdighetene stor. For relativt mange elever byr imidlertid denne læreprosessen på problemer de ikke hadde forventet. Det er disse elevene, elever som opplever skuffelser og vansker i forbindelse med lesing og skriving, elever som trenger ekstra veiledning og hjelp for å komme videre i lese- og skriveprosessen som er i fokus i denne oppgaven.

2.1 Strategier som har som mål å oppfordre til økt leselyst og forståelse

Når det gjelder strategier for å få eleven til å ville lese mer, er det flere ting man kan gjøre for at de får glede av lesing. Lesing er en ferdighet som mange av oss kanskje tar for gitt. I dagens samfunn har vi behov for å beherske språket – og med ulike formål. Vi leser blant

annet for å bli underholdt og for å lære. Videre vil vi ofte ha behov for å kunne noe så enkelt som en bruksanvisning. Det finnes flere typer strategier man kan bruke innenfor temaet lesing: Lesestrategier, læringsstrategier, kognitive strategier (tankeprosessene som skjer i hodet på den som skal lære) , metakognitive strategier (refleksjon over egne læringsstrategier og læreprosesser med to hovedkomponenter: kunnskap og kontroll), leseforståelsesstrategier og forståelsesstrategier. Dette igjen er bare noen av strategiene som man kan ta i bruk i undervisningen.

Strategiene legger større vekt på elevens egen bevissthet innenfor læringsprosessen. *”Målet med strategilæring er å øke elevenes leseforståelse og læring. Bevisste og aktive lesere arbeider lettere og får større utbytte av tekster enn elever som ”bare” leser. Arbeidsøker med fordypning i fagstoff og forberedelser til timer kan bli mer effektive”* (<http://www.lesekompetanse.no/kurs.htm>).

Hos de flinkeste leserne er lesing i en høy grad en aktiv prosess. De gode leserne er strategiske, de bruker bakgrunnskunnskapen sin aktivt og bevisst for å forstå en tekst, og de er villige til å legge ned den nødvendige arbeidsinnsatsen som skal til for å forstå den aktuelle teksten (Anmarkrud og Refsahl 2010:9). For å få høy lesekompetanse vil gode lesestrategier, bakgrunnskunnskaper og lesemotivasjon være motiverende for elevens leseutvikling (Anmarkrud og Refsahl 2010: 9).

Lesestrategi kan defineres som det en leser gjør ut over det han eller hun må gjøre for å lese en tekst (Anmarkrud og Refsahl 2010:14). Selv om det er nevnt at lesing og skriving er to komponenter som hører sammen i LK06 blir strategiene som skal fremheve lysten og forståelsen innenfor temaet lesing kalt for lesestrategier. Om eleven har lav lesemotivasjon kan resultatet være at han eller hun ikke bruker lesestrategier eller bakgrunnskunnskap i arbeidet med en tekst. For å få best mulig resultat må alle disse nevnte komponentene være på plass.

Det er beskrevet godt over hundre ulike strategier som en leser kan benytte seg av for å skape en bedre forståelse og læring (Anmarkrud og Refsahl 2010: 15). Det er alt fra den enkleste repeteringsstrategi til komplisert utdypingsstrategi som igjen forutsetter at leseren har stor kunnskap og innsikt for egen læring.

For elever med lese- og skrivevansker og elever med norsk som fremmedspråk vil ikke samtlige strategier egne seg like godt, derfor skal jeg nevne fire strategier som jeg mener kan fremheve lese- og skrivelyst for disse elevene.

For det første har vi repeteringsstrategi som er enkle hukommelsesstrategier som tas i bruk for å velge ut og repetere informasjon fra en tekst som man ønsker å huske, ILK (Intensivt lesekurs) er en slik strategi. Det sentrale er at repetisjonen foregår uten å endre på teksten underveis, og elevene skal rett og slett pugge lesematerialet. Denne kategorien går mer på å huske lektyre samt øke lesehastigheten, men den påvirker ikke leseforståelsen til det bedre.

Videre har vi utdypningsstrategier er strategier som kan åpne for mer avanserte strategibruk. Denne form for strategi forutsetter at elevene har klart å ta i bruk repetisjonsstrategier først. Utdypningsstrategier hjelper elevene med å tolke innholdet i teksten, både det implisitte og det eksplisitte.

Innholdet i enhver tekst består både av det som er direkte uttrykt (det eksplisitte) samt det som man selv tolker ut av teksten (det implisitte). For å forstå det implisitte i teksten trekker leseren slutninger. Elevens bakgrunnskunnskap hjelper eleven til å trekke de ulike slutningene. Dette betyr at to eller flere lesere som fordyper seg i samme tekst kan ende opp med ulike slutninger om det samme innholdet.

VØL. (Vite, ønske har lært) er ett skjema som skal gjøre eleven mer bevisst på det han eller hun leser. I den første rubrikken fylles det ut hva eleven vet om temaet før han eller hun har lest. I den andre rubrikken fylles det ut hva eleven ønsker å lære. I den siste rubrikken fylles det ut hva eleven har lært om emnet etter å ha lest teksten. Et slikt skjema gjør eleven mer bevisst på læringen, det skaper en nysgjerrighet for emnet som eleven kanskje ikke hadde om ikke skjemaet var blitt presentert. Her krever også eleven noe av seg selv, i hva han eller hun ønsker og lære, og kanskje få bekreftet eller avkreftet det eleven trodde fra før, samt en mestringsfølelse av å ha lært noe nytt (Smith 2009:262).

Jeg vil også nevne organiseringsstrategier som er strategier som skal brukes for å skape sammenheng mellom ulike deler av en tekst eller mellom ulike tekster. Slike strategier har som mål å skape bedre oversikt over tekstinnholdet, og kan dermed hjelpe elevene med å konstruere en indre sammenheng mellom tekstens ulike deler. En slik type strategi kan ofte integreres inn i utdypningsstrategier der deres felles mål er å skape en dyp forståelse samt fremheve god læring.

Noen eksempler på organiseringsstrategier er tankekart, rammenotat, kolonnenotat, begrepskart samt prosessnotat. Deres felles mål er å hjelpe eleven med god visuell fremstilling av innholdet i en tekst. Overvåkningsstrategier er strategier som brukes for å vurdere og/eller kontrollere egen leseforståelse. Slike strategier brukes for å vurdere effekten av repeterings-, utdypnings-, og organiseringsstrategier og hva slags effekt de har på leseforståelsen. Dersom strategiene antyder at eleven har svak forståelse av teksten kan det igjen danne et utgangspunkt for intensivert innsats og endring i strategibruken.

Til sist nevner jeg overvåkningsstrategiene som brukes i forkant av lesing, for å få kontroll over egen situasjon, midt i lesing for å oppklare problemer som kan oppstå underveis, samt etter lesing for å kontrollere om målet med lesingen er nådd. Eksempler på slike overvåkningsstrategier er å vurdere vanskelighetsgraden av en tekst, overvåke og oppklare egen språkforståelse under lesing, ordforklaring (finne ut hva vanskelige ord betyr), stille spørsmål til teksten uten å ha tilgang til den, gjennfortelle tekstinholdet for en annen person uten å ha tilgang til teksten. Lesesirkel som jeg skal nevne mer om senere i oppgaven er en slik strategi.

Selve fundamentet for god leseundervisning er en solid teoretisk kunnskapsbase med kunnskap om leseprosessen, lesestrategier, språk, språkutvikling, motivasjon, ulike tilnærminger til leseundervisningen, tekster, språklige virkemidler og sjangre (Traavik og Hallås og Ørvig 2009:70).

3.0 Forskningsmetode

Både i grunn- og videregående skole så vel som høyskoler- og universitetet, kreves det at elever og studenter tilegner seg vitenskapelig tenkemåte. Det sier seg selv at spennet er stort i hvilke generelle og hvilke spesielle faglige krav som stilles til en slik allmenn forståelse av vitenskapelige begrep (Arntzen og Tolsby 2010:9).

Når det gjelder forskningsetikk og forskningsformidling er det å bevise noe ikke nødvendigvis det samme som at sannheten er funnet. Vår egen forståelse, oppfattelse, de spørsmål vi stiller og hvordan vi går frem for å belyse nettopp dette og hvordan vi er bundet opp i egen kultur og personlige erfaringer vil ha innvirkning på den forskning vi gjør. Det vil si at det som er min at min sannhet ikke nødvendigvis trenger å være andres sannhet. Vår bakgrunn, kultur og tidligere erfaringer har derfor mye å si med hensyn til den individuelle konklusjonen.

Ingen forskere er fordomsfrie ifølge Arntzen og Tolsby, derfor er det nødvendig å være tydelige på hvilke utgangspunkt vi har og hva slags briller vi ser verden gjennom. Det hevdes at for vitenskapen gjelder det å frambringe forskningsresultater. Det er opp til samfunnet å velge hvordan man det vil anvende disse (Arntzen og Tolsby 2010). ”Som forskere er det vår oppgave å utfordre det vi vet fra før, ved å bekrefte, avkrefte eller tilføre ny kunnskap. Det å vise hva vi kan, fremgår først og fremst ved det å dokumentere vår egen forståelse; de spørsmål som vi har stilt, og de veier vi har gått for å få de svarene vi fikk, og hvilke status disse svarene har i lys av tilsvarende forskningsresultater” (Arntzen, Tolsby 2010: 11).

”Aksjonsforskning er en oversettelse fra det engelske Action Research. En annen oversettelse av action er handling, og aksjonsforskning blir også kalt handlingsrettet forskning eller forskning for handling. Etter hvert er det blitt vanlig å betegne aksjonsforskning som en tilnærming for forskning” (Arntzen og Tolsby 2010: 154).

Jeg har valgt å gå for aksjonsrettet arbeidsmetode, en form for forskning som utføres ved at den som forsker er tett på virksomheten eller området det forskes på. Retningen står i motsetning til forskning der forskeren trer inn i et område som utenforstående. Formålet med en slik type studie er å ha en direkte og umiddelbar påvirkning på forskningsfeltet. Målet er å videre bidra til å finne løsninger på elevenes praktiske problemer i en virkelig situasjon. Klassisk aksjonsforskning kommer fra tanken om at problematikkk forstås best i forsøket på å

endre den, derfor er det svært viktig at det er et velfungerende samarbeid mellom aksjonsforskeren og de instansene som forskningen benytter seg av.

Meningen er at den som forsker og de som blir forsket på skal oppnå en form for gjensidig innsikt i hva som vil fungere best for å oppnå ønsket endring. Dette igjen er mest effektivt i samarbeid med enkeltpersoner eller i mindre grupper. Siden samarbeidet mellom forskeren og forskningssubjektet er tett, vil det sannsynligvis være læringsutbytte hos begge parter under forskningsprosessen.

Jeg skjønnte tidlig i planleggingsfasen at det ikke bare holdt å ha datainnsamling kun via åpne observasjoner i timene og loggføring deretter. Jeg har derfor har jeg også lagt vekt på en kvalitativ spørreundersøkelse til foreldrene som jeg blir å referere mye til videre i oppgaven. Selve spørreundersøkelsen var et semistrukturert intervju, hvor spørsmålene hadde en progresjon i vanskelighetsgrad. Det startet med innledningsspørsmål om barnet leser og hva barnet leser på fritiden, og avsluttes med at foreldrene måtte utdype gode og dårlige sider med ulike lesestrategier barna deres hadde vært borti (se vedlegg 1. Spørreundersøkelse).

Samtlige elever i klassen fikk utdelt spørreundersøkelsen til foreldrene. Av tjuet elever, var det levert inn tjuet besvarelser, men fire av disse ble regnet som feilkilder ettersom foreldrene hadde misforstått flere av spørsmålene. Når man skal kategorisere kvalitative intervjudata, altså når datainnsamlingen er gjennomført og arbeidet med å analysere data står for tur, har kvalitative forskere noen utfordringer (Arntzen og Tolsby 2010).

Problemstillingen og forskningsspørsmålene danner ett utgangspunkt for intervjuene. De skal til sammen styre hvilke type data som er nødvendig å samle inn og valget av analyseverktøy. Hvordan intervjudata er tenkt analysert må planlegges før datainnsamlingen starter. Analysen skal kunne gjøre det mulig å benytte de innsamlede dataene til å belyse/besvare problemstillingen. Analyse innenfor kvalitativ metode er å øke forståelsen av det som er undersøkt.

I analysen av kvalitativ data er det å finne likhetstrekk og forskjeller, mønster eller sammenhenger i materialet. Når noe oppfattes som likt, etablerer man ofte forskjeller til andre grupperinger av ting, personer og handlinger og med fare for å overforenkle og stereotypiskere (Arntzen og Tolsby 2010). Spørreundersøkelsen som nevnt overfor ble utdelt til samtlige hjem i praksisklassen. Det var som nevnt foreldrene som skulle svare på

undersøkelsen og den var anonym. Den eneste pekepinnen jeg hadde for å kunne sortere data var kjønn på eleven og om eleven hadde faglige utfordringer.

4. 0 Planlegging

Jeg hadde som mål med praksisen å få mer informasjon fra skolen om hvilke lesestrategier som har blitt brukt for å øke leselysten og leseforståelsen til elever som har stagnert på ulik plan enten det gjelder språkforskjeller eller lese- og skrivevansker. Klassen jeg hadde praksis i besto av tjuefire elever, hvorav ti elever enten hadde lese- og skrivevansker eller hadde norsk som fremmedspråk. Det var også en elev som hadde sitt eget undervisningsopplegg den tiden jeg var i praksis og derfor hadde jeg ikke noen opplegg med sistnevnte innenfor forskningsoppgaven.

Jeg hadde fått to uker til rådighet og arbeidet mitt foregikk fortrinnsvis i norsktimene. Totalt var jeg tildelt tolv timer i norskfaget hvor jeg er inne både i den store gruppen (elever uten spesifikke faglige utfordringer) samt i den lille gruppen (elever med spesifikke faglige utfordringer).

Selv om jeg var med i begge gruppernes norsktimer, vil jeg legge mest vekt på det som har med oppgaven min å gjøre, og derfor er vedleggende til oppgaven hovedsakelig basert på observasjoner i den lille gruppen. Innenfor de to ukene i praksis skulle elevene holde på med noe som heter lesesirkel. Det betyr at elevene ble delt inn i grupper. Hver gruppe valgte den samme boken som de skulle lese like mange sider i hver dag.

Jeg planla lekser som måtte gjøres daglig i form av at medlemmene i gruppen hadde ulike arbeidsoppgaver til neste norsktime for å presentere det de hadde lest (se vedlegg 8 – vedlegg 12). Etter en forespørsel fra min side ble også tatt hensyn til når det gjaldt gjennomgang av tidligere brukte lesestrategier, deriblant intensivt lesekurs (se vedlegg 3 - vedlegg 7). Det som også interesserte meg var foreldrenes innsyn og forståelse av lesestrategier og hvorvidt de følte at de ulike strategiene elevene hadde gått igjennom siden første klasse var til hjelp for deres barn. Derfor ble en anonym spørreundersøkelse delt ut til samtlige hjem (se vedlegg 1).

I løpet av to uker hadde jeg i hver norsktime lesesirkel med elevene, en type lesestrategi som blir brukt for å skal øke leseforståelsen til elevene. Jeg har også i en dobbelttime norsk fått innføring i hvordan intensivt lesekurs ble gjennomført. Denne typen lesestrategi bli mer brukt til å øke lesehastigheten samt pugging innenfor rettskriving.

Siden elevene har vært innom en slik lesestrategi (lesesirkel) i tidligere utdanningsløp var det ikke nødvendig med mye repetisjon om emnet i klassens helhet. Det var elevene jeg skulle ha mest med å gjøre, den lille gruppen som trengte stadig påminnelse. Selv om elevene

eksempelvis hadde fått utdelt skjemaark hvor deres arbeidsoppgave og tittel sto forklart for hver dag jeg hadde prosjektert, var jeg forberedt på at individuell repetisjon var høyst nødvendig etter hver endte time. Hver økt besto av to skoletimer, tolv timer totalt (se vedlegg 14. Logg i praksis).

Lesesirkel – overvåkningsstrategi, ILK (intensivt lesekurs) – repeteringsstrategi

Økt 1 – Lesesirkel stor- og lillegruppen

Økt 2 – Lesesirkel lillegruppen

Økt 3 – Innblikk i Intensivt lesekurs

Økt 4 – Lesesirkel stor- og lillegruppen

Økt 5 – Lesesirkel med lillegruppen, storycubes

Økt – 6 Lesesirkel med lillegruppen, storycubes

Når det gjaldt gjennomføringen av norsktimene var de lagt opp veldig likt. Elevene skulle starte med å finne sin lesesirkel i begynnelsen av hver økt. De skulle videre gjøre sine oppgaver i gruppen (se vedlegg 8 - vedlegg 12). Dersom de ble ferdige før endt økt kunne de starte med leseleksene de hadde gitt seg selv om antall sider til neste norsktime.

For at elevene ikke skulle bli lei av denne ordningen hadde jeg spillet storycubes i bakhånd (se vedlegg 13). Dette spillet består av terninger med bilder på alle sidene. Elevene skal så konstruere historier med hjelp av disse terningene.

Når elevene hadde øvd seg på å lage historier sammen, skrev vi ned deres historie. Jeg tok i bruk storycubes for å se om elevenes fantasi eller evne til å produsere historier var tilstede eller om de ikke var like flinke til å produsere tilsvarende historier som de jevnaldrende i klassen.

Det andre unntaket til den vanlige tilnæringsmåten i lesesirkel var økt 3. Innblikk i intensivt lesekurs (se vedlegg 3. - vedlegg 7. samt vedlegg 14. Logg i praksis). Spørreundersøkelsen som ble sendt ut til samtlige hjem (se vedlegg 1) ble delt ut midt i første uke praksis, med innleveringsfrist midt i andre uke praksis. Altså en ukes frist.

5.0 Gjennomføring

Når det gjelder gjennomføringen av disse to ukene er det kun norskfaget som er vesentlig for min oppgave. Dette betyr at ingen av de andre fagene som elevene hadde med meg i praksisperioden blir tatt opp i denne oppgaven. Jeg nevner kort hvordan hver enkelt økt ble gjennomført nedenfor. Videre utdypning innenfor hver økt kan man se i vedlegg 14. Logg i praksis.

Jeg har tidligere nevnt om interessestyrt lesestoff på tvers av kjønn. Disse kjønnsinndelte interessene for lesestoff var som forventet å se også i denne klassen. Dette oppdaget jeg før spørreundersøkelsen var analysert gjennom lesesirkelgruppene hvor elevene valgte bøker selv. I grupper der de var tre gutter og to jenter endte de opp med bøker tilrettelagt for den mannlige leseren. I grupper der de var tre jenter og to gutter endte de opp med bøker som appellerte til jentene. I gruppene der det var tre gutter og to jenter endte de opp med bøker som appellerte til guttene.

Gruppens flertall bestemte hvilken type bok de skulle fordype seg i. På denne måten var det jo bra for de elevene som var i kjønnsmessig mindretall. De fikk da innsyn i andre typer sjangre enn de kanskje vanligvis ville valg. Når det gjelder å lese interessestyrt på tvers av kjønn vil blandete grupper til en viss grad derfor kunne dekke denne utfordringen.

For at dette skal fungere må man bytte om på gruppene etter en periode slik at elevene veksler mellom grupper hvor de etter kjønn er en del av flertallet og mindretallet. Dette kan være en løsning for at elevene ikke bare fordypes seg i sjangre som de ved første øyekast synes er interessante. Gjennom en slik inndeling ”tvinges” guttene og jentene til å utforske sjangre som de vanligvis ikke fordypes seg i. De vil da få utvidet horisonten sin.

Som nevnt bestod hver økt av to skoletimer. Øktene med lesesirkel foregikk slik at elevene starter med presentasjonene sine. Hver elev hadde sin rolle i presentasjonen (vedlegg 8 – vedlegg 12). Diskusjonslederen startet samtalen og lot deretter sammenfatteren begynne med sin oppgave. De øvrige rollenes rekkefølge bestemte diskusjonslederen etter hvert. Når presentasjonene innad i gruppen var ferdige, valgte elevene antall sider til neste økt. Det var viktig for meg å ha klare retningslinjer for hvordan hver økt skulle foregå. Struktur og orden var viktig for å kunne klare å gjennomføre denne strategien i løpet av to uker.

Intensivt lesekurs økten var jeg observatør, mens elevenes hovedlærer og elevene i lillegruppen viste meg ulike oppgaver de gikk igjennom tidligere dette året innenfor strategien intensivt lesekurs. (se vedlegg 3 – vedlegg 7).

Tilleggsinformasjon. Etter hvert som lesesirkelen hadde gått over noen økter hadde elevene mer tid til overs, av og til kunne de finne på å starte med leseleksen (dette var imidlertid ikke særlig ofte, spesielt i lillegruppen fordi flertallet trengte å ro og orden for å kunne lese på skolen).

De to siste øktene i lesesirkelen ble brukt til storycubes (se vedlegg 13 og vedlegg 14). I den femte økten med lillegruppen fikk elevene øve seg på dette spillet, mens den sjette økten med lillegruppen ble brukt til å skrive ned historiene de laget sammen.

5. 1 Resultat spørreundersøkelsen

Av de besvarelsene som da ikke ble regnet som feilkilder kom det inn svar fra foreldrene, hvor av ti var fra jenteforeldre og ti var fra gutteforeldre. Selv om spørreundersøkelsen var anonym, måtte foreldrene krysse av for kjønn til barnet slik at jeg kunne se om det var vesentlige forskjeller innenfor lesing også med hensyn til kjønn.

Som nevnt tidligere var den gruppen jeg konsentrerte meg mest om i praksisperioden en gruppe på ti elever. Disse ti elevene var både elever som hadde lese- og skrivevansker av ulike slag samt elever som ikke hadde norsk som morsmål. Fire besvarelser var ufullstendige, og måtte dermed tas bort, og i følge spørreundersøkelsen var det 4 av 10 jenter og 4 av 10 gutter som har faglige utfordringer når det gjelder lesing og skriving. En annen interessant opplysning var at en elev hadde ifølge foreldrene problemer med dette emnet, men hadde liten innføring i ulike lesestrategier.

Om man ser på spørsmål 2 (vedlegg 1) i spørreundersøkelsen, kunne foreldrene gå videre til siste spørsmål om de svarte at barnet ikke hadde noen faglige utfordringer i temaene lesing og skriving. Dette igjen gjorde at jeg kunne sortere de ulike gruppene elever etter besvarelsene, altså om de var plassert i den store gruppen uten faglige utfordringer eller den lille gruppen med faglige utfordringer. Siden gruppen elever var så små (24 stykker til sammen) innebar dette at undersøkelsen ikke var så anonym som det i utgangspunktet var ment at den skulle være. Ta for eksempel en bevarelse der foreldrene ikke hadde noen informasjon om ulike strategier, men de antok at deres datter hadde vansker med lesing og skriving. Eleven var da plassert i den store gruppen i skolen, og har dermed ikke blitt fanget opp av lærerne. Jeg valgte å putte denne besvarelsen sammen med de barna som har ulike faglige utfordringer når jeg diskuterer resultatene videre.

Det var viktig for meg å finne ut hvordan det sto til på litteraturlesingen til barna på fritiden, derfor handlet innledningsspørsmålet i spørreundersøkelsen om nettopp dette; se vedlegg 1 og vedlegg 2. Som man kan se på diagrammet når man sammenligner elever med og uten faglige utfordringer er det forskjeller på besvarelsene. Det var ikke en overraskelse at forskjellene mellom leser mye /leser lite kom til å dukke opp, det var mer hvilken type tekst de leser mest. Gutter med faglige utfordringer leser mest aviser/ tidsskrifter og faglitterære lesestoff. Jenter med faglige utfordringer leser mest spenningsbøker og faglitterært lesestoff. De er også i den gruppen av barn i spørreundersøkelsen min som leser sjeldent eller aldri.

Spørsmål 3, vedlegg 1 spørreundersøkelse. Her har jeg sett generelt på hvilke utfordringer samtlige elever har. Dette fordi elevene har ganske like utfordringer på tvers av kjønn. Det gikk mest i rettskriving av ord, leser saktere enn jevnaldrende, regner med at barnet har utfordringer (men har ikke blitt utredet), norsk som fremmedspråk (ulik setningsoppbygging), vanskelige ord, vanskelig å huske det som blir lært, skriving generelt, dobbeltkonsonant, forskjell på vokal og konsonant, Problemer med lange vanskelige ord, ord som skrives ulikt i forhold til hvordan de uttales, lav lesehastighet, generell lese og skrivevansker (har jobbet hardt i mange år for å komme opp på det nivået eleven er nå).

Spørsmål 4, vedlegg 1 spørreundersøkelse. Når det gjelder årsaker til at barnet har faglige utfordringer har foreldrene nevnt at barnet har lest lite under oppveksten, dårlig start med mange elever i klassen fra begynnelsen av, mangel på ro slik at konsentrasjonen blir brutt rundt eget arbeid i timene, eleven trenger ro og forventninger til at nå må arbeidet gjøres, leser for lite, for lite systematisk lesing på skoleleksene, barnet trenger å skrive og lese mer (fordi barnet gjør dette rett og slett ikke nok), dysleksi, lite motivert, synes tilnæringsmåtene er kjedelige, liten interesse for stoffet, mangel på mestringsfølelse, har hatt dårlig språkutvikling, liten interesse for tekst og bokstaver, generell lese- og skrivevansker (som ikke kommer av at barnet leser for lite osv.).

Spørsmål 5, vedlegg 1 spørreundersøkelse. Det som fungerer bra i følge foreldrene til samtlige elever i den mindre gruppen er å arbeide intenst i små grupper over tid, temaarbeid der eleven må lese og skrive selv (søke på nett etter fakta og lignende, interessen for temaet har overskygget det med lesing og skriving, men har gitt eleven mer lese og skrivetrening), bekreftelser og at eleven blir sett og hørt, intensivt lesekurs, lesesirkel, lesing fungerer bra hvis boka er interessant, enda mer fokus på rettskriving (skrivningen blir mer interessant etter hvert som rettskrivningen blir bedre), lesekursene har bidratt til bedre lesehastighet og leseforståelse.

I den store gruppen har de hatt mindre fokus på lesestrategier. Men det ble nevnt at lesekurs for å lese mer bøker fungerte bra, øve på skriving, diktat, bokanmeldelser/bokorm var strategier som fungerte bra for elevene. I begge fokusgruppene både når det gjaldt jenter og gutter innenfor den gruppen som har faglige utfordringer og de som ikke har faglige utfordringer er det svært viktig at det blir mer

variasjon siden elevene blir fort lei. Guttene i begge gruppene foretrekker å holde seg unna bøker som skal leses som ikke er interessestyrt .

Når det gjelder spørsmål 2 – 5 (vedlegg 1. Spørreundersøkelse) svarte foreldrene ganske likt når det gjaldt utfordringer og strategibruk. Derfor så jeg det ikke som en viktig faktor å nevne nøyaktig antall elever innenfor hver utfordring og hver strategi. Det var hvilke utfordringer og hvilke type strategier som jeg så på som mest vesentlig for oppgaven.

6.0 Drøftelse av dataene

Undersøkelsen jeg sendte ut til foreldre og foresatte fikk jeg tilbake med 100 %, jeg hadde altså 24/24 besvarelser (se vedlegg 1. ”spørreundersøkelse”). Selv om jeg hadde prøvd å formulere meg slik at undersøkelsen skulle være lett å forstå, var det fire besvarelser som jeg merket med ”misforstått” de blir regnet som feilkilder.

Selv om disse besvarelsene ble plukket ut av bunken, er de likevel relevant siden de viser meg at kunnskapen til foreldrene også er noe man må ta hensyn til. Det er med andre ord ingen selvfølge at foreldrene jeg vil møte i skolesammenheng vil forstått informasjonen som skolen sender ut til hjemmet. Jeg har fundert over hvilke foreldre som ikke har forstått spørsmålene som ble sendt ut, men siden undersøkelsen ble gjort anonym vet jeg ikke om det er snakk om foreldre til fremmedspråklige barn, barn med lese- og skrivevansker eller foreldre til de barna som anses som problemfrie.

Det kan diskuteres i etterkant om jeg skulle ha hatt besvarelser med navn slik at jeg kunne finne ut hvem som hadde misforstått spørsmålene jeg sendte ut. Ikke-anonymisering kunne ha gitt meg svar om for eksempel disse svarene var fra fremmedspråklige foreldre. Alternativt om feilkildene kan være fra foreldre med barn som har lese- og skrivevansker, hvor barna har ”arvet” foreldrenes utfordringer knyttet til lese- og skriveutfordringer. Slik jeg ser det kan disse problemstillingene være svært relevant for oppgaven. Fordi jeg ikke vet nøyaktig hvem som hadde misforstått spørreundersøkelsen, nevner jeg bare mine spekulasjoner rundt dette uten å konkludere.

Elever med dysleksi og lese- og skrivevansker har problemer med å sette riktig lyd til riktig bokstav. De har problemer med å lese ord, og de har vansker med å huske hvordan ord skal skrives. Elevene strever ikke generelt med å lære. De kan være både kreative og begavede på andre felt, men de sliter med lesing og skriving.

Det er meget viktig å få svar på hvorfor barn har vansker med nettopp lesing og/eller skriving. Disse svarene bidrar til å kunne hjelpe de som sliter med lesing og skriving på en riktig måte. Jeg er åpen for at barn skal tidlig utredes og vurderes nettopp for å forhindre eventuelt emosjonelle og sosiale problemer, og dels fordi behandlingen og tiltak vil være mer effektivt jo tidligere man begynner.

Om norsklærere også bruker lesestrategier flittig i undervisningen av flerspråklige elever og samtidig ga disse elevene grunnleggende innføring i de forskjellige strategiene som de da kunne bruke, kan dette hjelpe dem med å øke språkforståelsen. I praksis hadde elevene i lille gruppen samme arbeidsoppgaver på tvers av ulike utfordringer. Klassen var som tidligere nevnt delt inn i to grupper, den store gruppen uten spesifikke faglige utfordringer og den

lillegruppen med spesifikke faglige utfordringer. Den lille gruppen hadde elever to typer faglige utfordringer.

Den ene var språkforskjellene hos de fremmedspråklige elevene og den andre var lese- og skrivevansker. Disse elevene med forskjellige utgangspunkt hadde undervisning sammen. Det kan diskuteres om det er forsvarlig at to ulike elevgrupper med forskjellige faglige utfordringer burde gjennomføre undervisning sammen. Dette avhenger nok av hvilke type emner det er snakk om. I tilfellet der det er fokus på ulike lesestrategier ser jeg personlig ikke noen store utfordringer med at elevene gjør dette sammen. Når det gjelder faglig fordypning innenfor emner i skolen er mitt syn at det vil være mer formålstjenlig å dele elevene inn i ulike grupper etter de ulike utfordringene enhetene har.

For å kunne bruke lesestrategier må man læres opp til å forstå hvordan disse strategiene skal brukes. De som er fremmedspråklige trenger nok i større grad enn de som er etnisk norske å få hjelp til å forstå hvordan forskjellige typer lesestrategier fungerer. Våre leseferdigheter påvirkes av kulturelle og sosiale faktorer.

En lærer må derfor ha kunnskap om flere emner for å være en rettferdig formidler og veileder i utviklingen av lesekompetanse. Det vil være vanskelig for det enkelte individ å oppnå kravene som stilles under utdanning og i arbeidslivet uten gode læremestere. Dersom den enkelte elev i hovedsak fikk ansvar for egen læring ville læringen ofte bli styrt av interesser. Som nevnt overfor velger gutter og jenter ofte forskjellig lektyre med hensyn til hvilke emner de finner mest interessante. Når det for det meste blir valgt interesseområder som følges av lysten, vil dette føre til at elevene får manglete kompetanse om andre emner som ikke har fanget interessen deres. Dette kan igjen føre at lesekompetansen innen de "uinteressante" emnene blir dårligere.

Spredning i lesekompetanse er et tegn på mangfold, uavhengig av kjønn, sosiale eller kulturelle forskjeller. Om den norske skole kun hadde bestått av elever med norsk som morsmål eller uten noen form for vansker innenfor lesing og skriving, hadde kanskje målet om at alle skulle avkode og forstå en tekst uansett hvilke type tekst det er, blitt innfridd. Slike høye forventninger til befolkningen med fremmedspråklig bakgrunn, enten deres foreldre har lav fagligkompetanse eller de har norsk som andrespråk, vil nok ikke kunne oppnås.

Elever med faglige utfordringer innenfor lesing- og skriving kan lett miste lysten til å lese fordi tekstene virker meningsløse og de ikke skjønner hva teksten vil formidle. Når lærere

møter slike utfordringer gjelder det å finne en måte å motivere elevene til å få lyst til å lære hva teksten formidler. Det vil ikke være særlig fruktbart å gi slike elever skjønnlitterære tekster i håp om at de en dag skjønner hva som står der. Læreren må finne elementer som motiverer til lesing. Oppgaver til teksten er en viktig faktor innenfor lesestrategier spesielt for elever med lese- og skrivevansker og elever med norsk som fremmedspråk.

Det at elevene får oppgaver som spør spørsmål til teksten som gjør at de skjønner hva det er teksten vil formidle. Dette gjør at de da må jobbe med innholdet på en annen måte enn elever som da ikke har problemer med å tolke handlingen, samtidig som de får samme utbytte til slutt med tanke på tekstforståelse.

Selv om de fremmedspråklige elevene kan ha en samtale om dagligdagse ting og delta i sosiale aktiviteter kan det ta lang tid før språket blir et effektivt redskap i kunnskapstilegnelsen. Disse elevene kan som tidligere nevnt ha høy språklig forståelse på sitt eget morsmål men likevel ha problemer med å skjønne sammenhengen i det norske språket selv etter flere år med læring.

Elever med fremmedspråklig bakgrunn har i førskolealder ofte hovedsakelig erfaringer og opplevelser på sitt morsmål. Det blir vanskelig for disse elevene å ta begreper og erfaringer i bruk i en undervisningssituasjon hvor undervisningen foregår på norsk. Ideelt sett ser jeg for meg at disse elevene burde få fagstoffet presentert både på norsk og på morsmålet sitt for å få mest mulig utbytte av undervisningen. Norsk som et undervisningsopplegg for de flerspråklige ved siden av den vanlige språkundervisningen som foregår i klassen gjør at de får mer tid til å tilegne seg et godt språk, i samtaler som er tilpasset deres nivå.

Det må nok brukes mye tid og ressurser før elever med fremmedspråklig bakgrunn får høy lesekompetanse i norsk. Det er likevel viktig at disse elevene får de ressurser som trengs til dette. Det språklige arbeidet i faglig sammenheng er sentralt for disse elevene. For å få best mulig utbytte av læringen er det derfor nødvendig for slike elever at fagstoff, ord, uttrykk og begreper blir gjentatt og bearbeidet på ulike måter.

Det nytter ikke å forstå ord og uttrykk halvveis. Det å kunne forstå et ord betyr å kjenne ordets betydning i ulike kontekster, å ha kontroll over dets betydninger og hvilke ord det kan opptre sammen med. Hvis elever med fremmedspråklig bakgrunn oppnår en høy lesekompetanse vil det bli enklere for disse å integreres i det norske samfunn.

Interessestyrt lesestoff på tvers av kjønn gikk igjen i svarene i spørreundersøkelsen. Det var forskjeller på hvilken type sjanger elevene valgte å lese alt etter hvilket kjønn de var. Svarene gjaldt bøker barna leste på fritiden og ikke i lesesirkelgruppene. Sammenlignet man de forskjellige valgene kan man se at det kjønn som var i flertallet i en lesesirkelgruppe valgte bok og sjanger, mens interesser utenom skolen gjorde at barna valgte etter interesse.

Selv om gutter generelt ikke ser på seg selv som gode lesere, var det bare 3 av 10 i spørreundersøkelsen som leste lite mens 2 av 4 gutter med faglige utfordringer leste lite. Når det gjaldt jentene var det 3 av 10 som leste lite, disse tre var i den gruppen med faglige utfordringer. Hos de dyktige leserne var lesing i en høy grad en aktiv prosess. Selv om tallet i denne klassen er høyt når det gjaldt foreldrenes oppfatning om hvor mye deres barn leste, vil jeg bemerke at slike vurderinger kan være veldig subjektivt.

Når det gjelder interessene på tvers av den store og den lille lesegruppen, var det slik at fakta bøker, og virkelige hendelser som man kunne lese i aviser og magasiner var det som ble satt mest pris på innenfor den lille gruppen uansett kjønn.

Den store gruppen ble imidlertid overstyrt av interesser fra jentesiden, siden jentene leste mest på fritiden, og der gikk det hyppigst i magasiner, og spenningsbøker. Gutter uten utfordringer leste mest tegneserier. Her er nok et eksempel på at leseaktiviteten på fritiden er interessestyrt. Dette var nok som forventet siden elevene da får velge selv hva de vil lese og om de vil lese.

Spørsmålet om lesing på fritiden var et svært viktig spørsmål for meg ettersom jeg lurte på hva elevene leste og hvor mye de leste på fritiden slik at jeg kunne sammenligne deres valg av lesestoff kontra gruppens valg av lesestoff. Jeg mener at har man gjennom en slik analyse i en større grad kan integrere ett bredt spekter av sjangre i elevens verden, uten at eleven ser på dette som en ork har man gjort en god jobb.

Selv om dette kan bli sett på som ren ønsketenkning har elevene som var i mindretall i kjønn i lesesirkelgruppene lest bøker utover det som var deres interessefelt og dermed fått større muligheter til å utvide horisonten sin.

Når det gjelder elevene med utfordringer i skolen, var det ikke bare en type utfordring det gikk i. Det var mange forskjellige (se resultat spørreundersøkelsen). Når elever i samme gruppe arbeider med samme arbeidsoppgaver selv om de har flere ulike utfordringer er det derfor viktig med variasjon (se resultat av spørreundersøkelsen). Dersom man skal arbeide

med lesestrategier over en lengre periode må flere av de ulike lesestrategien som er nevnt benyttes i sammenheng.

Ta for eksempel Intensivt lesekurs som er laget for å øke lesehastigheten og for å pugge på rettskriving. Denne lesestrategien har ikke noe å si for leselysten eller lesemotivasjonen slik som lesesirkelen gjør. Disse to strategiene sammen derimot dekker flere av elevenes behov når det gjelder temaet lesing. Når elevene har forskjellige typer utfordringer er mitt syn at variasjon innenfor lesestrategier er særdeles viktig slik at elevene opplever progresjon både når det gjelder lesing og skriving.

Ved temaet lesing hadde flere elever problemer med lange vanskelige ord. Elevene leste sakte, leste for lite (se resultat spørreundersøkelse). Når det gjaldt skriving hadde barnet problemer med dobbelt konsonant eller ord som staves ulikt som det uttales.

Foreldrenes oversikt med hensyn til de ulike lesestrategier varierte også mye i denne klassen. Jeg har stilt meg spørsmålet om dette kan ha sammenheng med at foreldrene som har barn med utfordringer i norskfaget og i andre fag har mer oversikt over hvilke strategier som blir tatt i bruk i undervisningen av deres barn fordi kontakten mellom skole og hjem er tettere i disse tilfellene. Siden dette spørsmålet ikke ble stilt til foreldrene har jeg ingen konklusjon på dette spørsmålet.

Når det gjaldt elevene som hadde ulike utfordringer var jeg også interessert i å vite om eller hvordan fantasien deres ble påvirket av at de strevde med lesing og skriving. Om barna hadde en slags barriere for hukommelsen og fantasibruk. Jeg tok i bruk noe som heter storycubes bare for å se om elevene klarte å produsere en historie (se vedlegg 14. Logg i praksis økt 5 og økt 6)

Jeg var ”sekretær” slik at elevene ikke trengte å tenke på at historien deres skulle skrives ned. Når jeg ser på det ferdige resultatet (historien) så ser jeg at nivåmessig er ikke elevenes prestasjoner dårligere enn jevnaldrende når det gjaldt oppbygging av historien. Her var det tilnærmet likt i nivå på de som sliter med lesing og skriving og de som ikke har de samme problemene. En årsak er nok at jeg tok bort skriving som en prosess og de trengte ikke å forholde seg til noe de strever med når de skulle komponere historien og fokuset var dermed bare på fortellerevnen. Jeg har ikke observert tilstrekkelig til å trekke noen konklusjoner om det var stor forskjell mellom de fremmedspråklige elevene og de etnisk norske elevene når det gjaldt fortellerevnen og bruk av fantasien.

7.0 Oppsummerende konklusjon

Ut fra min lille studie ser jeg at det fortsatt er mange utfordringer på veien mot målet om høy lesekompetanse. En av de største utfordringene, slik jeg ser det med hensyn til språk og sosiale forskjeller, er at en del av de norske elevene som går ut av skolen ikke har tilegnet seg den kompetansen som trengs for å klare kravene til det moderne arbeids- og samfunnsliv.

Sviktende lesekompetanse er et problem som rammer ikke bare elever med fremmedspråklig bakgrunn men også de som har norsk som sitt morsmål. Lese- og skriveopplæring bør derfor ha som mål å utvikle lese- og skrivelyst. Her kan flere av de tidligere nevnte strategiene brukes for å utvikle lese- og skrivelyst. For meg er det også viktig at elevene underveis i prosessen får følelsen av at de lykkes med å lære. Mestringsfølelsen er etter mitt syn en viktig faktor for å viske ut det store gapet mellom de såkalte ressurssvake og ressurssterke elevene.

Om elevene har vansker med å lese tekster kan svaret være at de ikke har noen interesse av det som står der. Tekster som vekker følelser og tanker rundt egne opplevelser kan være et godt startpunkt for å vekke leseglede. Selv om det nok ikke er gunstig at elevene fordyper seg i få sjangre over lengre tid, kan det også være formålstjenlig for en periode der interesselesing går foran utvidelse av elevenes horisonter gjennom lesing av ulike sjangre.

Er formålet med lesestrategier å øke leseforståelse og leselysten, kan det også være legitimt å la interesselesingen gå foran. Noen ganger kan det være nok at elevene faktisk leser. Da kan tupe sjanger de fordyper seg i være av underliggende art.

Noen grunnleggende ferdigheter er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. I kunnskapsløftet er disse definert som å kunne lese, regne og uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy. I hver læreplan for de ulike fag er det beskrevet hvordan de grunnleggende ferdighetene er forutsetninger for utvikling av fagkompetanse. For å sikre den kontinuerlige utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter gjennom den trettenårige grunnopplæringen, er ferdighetene integrert i kompetansemålene. Det at kompetansemålene er åpen for tolkning hos hver enkelt lærer, viser etter mitt syn at det ikke er mulig at alle elever kan ha lik undervisning, like forutsetninger for å nå de ulike målene innenfor de ulike fagene, og lik forutsetning for kompetanse innenfor hvert emne.

En annen ting jeg har erfart i fra praksis var at elevene både de norskspråklige og de fremmedspråklige ikke hadde problemer med å utdype seg muntlig i ulike emner. Dersom vi

ser på besvarelsene foreldrene har gjort angående utfordringer barna hadde falgig (kapittel 4.1 resultater spørreundersøkelsen), kan man drøfte om fokuset på lesing og skriving er to prosesser som hører sammen. Spesielt for elever som har faglig utfordringer i norskfaget burde det være mulig å skille disse prosessene fra hverandre.

Siden alle elever har rett til utdanning etter sitt nivå må man variere undervisningen etter kompetansenivået hos den enkelte elev. Elever med lese- og skrivevansker er ikke dumme, de har mye kunnskaper. Derfor er det ikke nødvendigvis riktig at de skal skrive selv på prøver, eller artikler når det er det som er problemet. I dag er det ofte slik at elever med store lese- og skrivevansker får hjelp i undervisningen gjennom bruk av PC. Dette kan bidra til at de får hjelp nok til å holde tritt i undervisningen og da særlig når de blir eldre og undervisningen mer utfordrende.

Kunnskapen hos elever med lese- og skrivevansker er der, men det å få kunnskapen ned på papiret kan være en utfordring for dem. Det samme gjelder for elever med et annet morsmål. Når vi som lærere eksempelvis skal rette deres besvarelser må vi ta høyde for at de utfordringene disse elevene har. Dersom vi ikke gjør dette kan vi bidra til at potensialet som ligger i disse elevene ikke kommer frem. Dette kan blant annet føre til at elever med fremmedspråklig bakgrunn ikke får seg god nok utdanning til å lykkes i arbeidslivet. Jeg mener derfor at vi burde ha lik tilnæringsmåte for disse elevene som jeg ser skolen har gjort for mange elever med lese- og skrivevansker.

”Hvilke tiltak kan man ta i bruk for å unngå at fremmedspråklige elever og elever med lese- og skrivevansker faller utenfor når det gjelder lesekompetanse?”

Lesing og skriving kan ødelegge for hverandre når det gjelder elever med faglige utfordringer. Disse to prosessene burde skilles slik at man har norskfaglige presentasjoner som foregår muntlig der det burde la seg gjøre. Prosessen for at en elev kan ha prøver i alle eller noen fag muntlig i stede for skriftlig bør gjøres enklere. Jeg tror vi skal feste større lit til lærerens skjønn i disse tilfellene, og kanskje da spesielt med hensyn til elevene med fremmedspråklig bakgrunn.

Lesing og skriving trenger ikke nødvendigvis å være to prosesser som hører sammen, spesielt for elever med lese- og skrivevansker og elever hvor norsk ikke er morsmålet deres. I noen tilfeller kan det være mer forsmålstjenlig å skille disse to prosessene fra hverandre slik at det ikke skapes større utfordringer for elever med lese- og skrivevansker og fremmedspråklige

elever enn det som er nødvendig. I denne sammenheng er det viktig med variasjon, struktur og orden for å unngå at disse elevene faller utenfor når det gjelder lesekompetanse.

Ulike strategier som hjelper på ulike emner innenfor leseforståelse, lesehastighet og lesemotivasjon som blir brukt om hverandre over lengre tid. Det kan sikkert diskuteres om man burde bruke så store ressurser over så lang tid på strategibruk innenfor norskfaget, men jeg mener at dersom en elev ikke har tilstrekkelig kunnskap til å forstå en tekst er det ikke riktig at de får utfordringer de kanskje ikke får til, slik som artikkelskriving eller andre vanskelige tekster.

Det er viktigere at elevene lærer seg å lese og skrive. Når det gjelder struktur og orden så trenger ofte disse elevene både de fremmedspråklige og elevene med lese- og skrivevansker regler, ett system for at læring skal gå bedre. Dersom det ikke er ryddig på arbeidsområdet eller de ikke har ordentlig system i permene sine kan dette føre til at det blir mer utfordrende for dem å lære seg å lese og skrive. Derfor er struktur og orden på arbeidsplassen ett viktig aspekt både for elevene som sliter og klassen som helhet.

Som fremtidig norsklærer vil jeg benytte meg av ulike strategier spesielt innenfor norskfaget, men også innenfor andre fag det lar seg gjøre. Strategier kan sammenlignes med oppskrifter. Følger man oppskriften er det enklere å få et godt resultat. Når elevene har slike oppskrifter vet de letter hva som forventes av dem og hvordan en oppgave skal utføres. Gjennom dette blir de tryggere på seg selv. Frykten for å mislykkes kan ødelegge mye for elevene. Dersom jeg som lærer har klare retningslinjer og gjør meg forstått hos elevene får vi nok også bedre resultater.

Kort oppsummert lyder konklusjonen min slik: barna trenger lesestrategier, de trenger variasjoner i bruk av lesestrategier, de trenger ro og orden, de trenger struktur og klare retningslinjer. For noen av elevene kan det også være formålstjenlig å dele norskfaget i to og kanskje bare fokusere på eksempelvis lesing. Elevene trenger å oppleve mestringsfølelsen.

Litteraturliste

Anmarkrud, Øystein. Refsahl, Vigdis (2010) *Gode lesestrategier - på mellomtrinnet*, Cappelen Damm AS s. 4- 80

Arntzen, Eirik. Tolsby, June (2010) *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk*, Akershus: Høgskolen i Akershus (s. 9-11, s.81, s.154)

Bjørvand. Tønnessen. (2002) *Den andre leseopplæringen* Oslo: Universitetsforlaget

Heber. Knivsberg. Lese- og skrivevansker www.lesesenteret.no (utgiver av skriv, uten årstall)

Kunnskapsløftet. *Læreplan for grunnskolen og den videregående skolen* (2006) (LK06) <http://www.udir.no/Upload/larerplaner/veiledning/grf.pdf> 06.05.2013 kl. 17.32

Lesekompetanse <http://www.lesekompetanse.no/kurs.htm> 07.05.2013 kl. 10.25

Lundberg, Ingvar og Herrlin, Katarina (2008) *God leseutvikling*, Cappelen Damm AS (s. 6)

Maagerø, E. Tønnesen E. (2006) *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget

Roe, Astrid (2002) *Hvordan står det til med ungdommens lesekompetanse og lesevaner? I Bjorvand, Agnes- Margrethe og Tønnessen, Elise Seip (red.) Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge. Oslo: Universitetsforlaget (s. 102-130)*

Roe, Astrid (2008) *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Semistrukturert intervju <http://ndla.no/nb/node/57095> 07.05.2013 kl. 10.44

Smidt, Jon (red.) (2009) *Norskdidaktikk – ei grunnbok*, Oslo: Universitetsforlaget (s. 262-286)

Thomas, W. Vollmer, V (1997) *School Effectiveness for Language Minority Students*. National Clearinghouse for Bilingual Education, George Mason University, USA (art.)

Torvatn, A. Smith, J (red.) (2001) *Videreutvikling av leseferdigheter , norskdidaktikk*.

Oslo: Universitetsforlaget.

Traavik, Hilde. Hallås, Oddrun. Ørving, Anne (2009) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*, Oslo: Universitetsforlaget (s.70)

Vedlegg 1. Spørreundersøkelse

Til foreldre og foresatte i _klasse (Har fjernet eget navn, skolens navn og klassetrinn)

Hei, jeg heter NN og går grunnskolelærerutdanning ved Høgskolen i XX. Jeg tilbringer en praksisperiode ved YY skole hvor jeg får bedre innblikk i forskjellige lesestrategier som jeg skriver en bacheloroppgave om. Jeg lurer på om du/dere har tid til å svare på en anonym spørreundersøkelse som blir brukt i denne oppgaven.

- 1) Leser deres barn på fritiden (tegneserier, bøker, tidsskrifter/aviser etc.)?
Hvis ja, hvilke type sjangre/ bøker er det mest snakk om?

- 2) Har ditt/deres barn faglige utfordringer når det gjelder temaene lesing og skriving? (Hvis nei: kan du/dere gå videre til spørsmål 5)

- 3) Hva er de største utfordringene i følge ditt barn til at disse temaene er vanskelig?

- 4) Hva mener du/dere er grunnen til at lesing og skriving er en utfordring for ditt/deres barn?

- 5) Elevene hatt flere øvelser for å få bli bedre i lesing og skriving, hvilke øvelser synes du/dere fungerte best for ditt barn og hvilke øvelser synes du ikke fungerte like bra? (Her med tanke på øking av lese lyst, lese hastighet, lese forståelse og mestringsfølelse. Fra 1.klasse og oppover til nå, alt fra språkleker, bokstavgkurs lesekurs etc.

Elev jente/gutt (strek under for kjønn på barnet)

På forhånd, takk for deres deltagelse

Hilsen NN

Vedlegg 2 . resultat spørsmål 1, spørreundersøkelsen

	Gutter med utfordringer	Gutter - uten utfordringer	Jenter - med utfordringer	Jenter - uten utfordringer
Leser lite	2	1	3	0
Tegneserier	1	6	0	2
Aviser/ magasiner	1	0	0	3
Fagstoff	1	0	1	0
Internett	1	0	0	2
Lydbok	0	1	0	0
Bøker	0	3	1	4
Tv serier	0	0	0	1

Fig.01. spørsmål 1

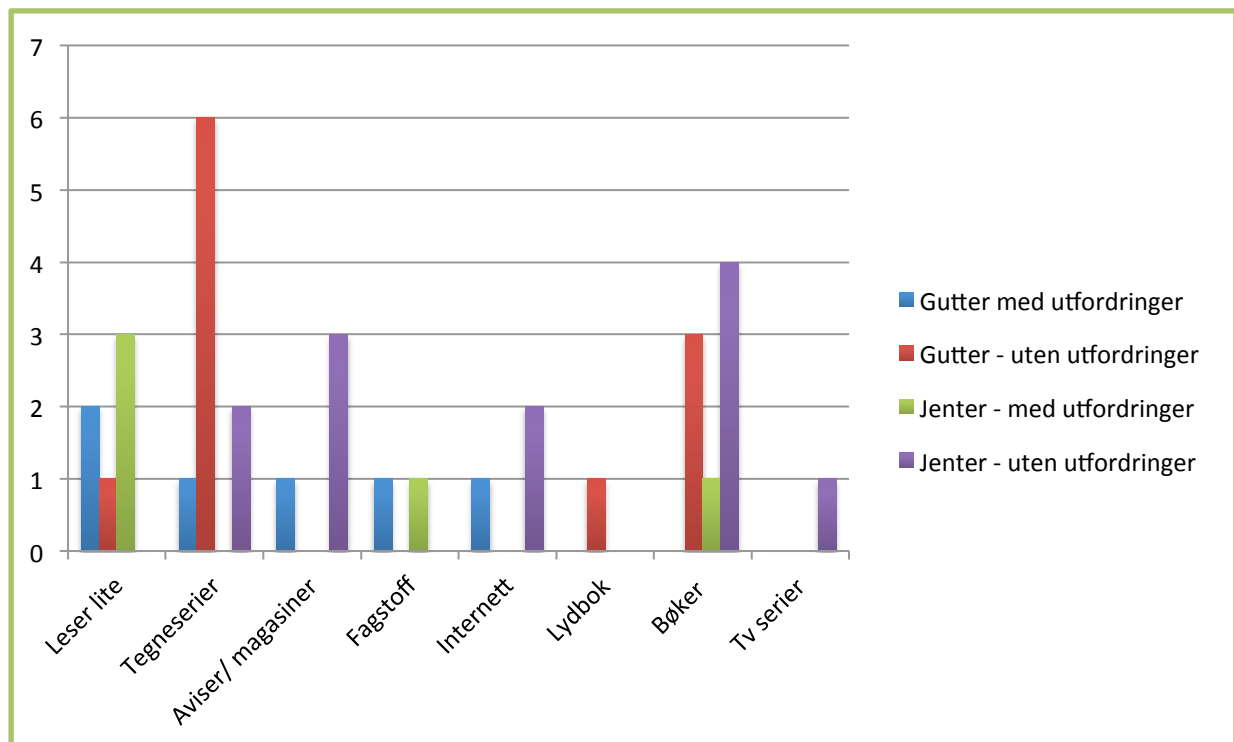


Fig. 02. Spørsmål 1

Vedlegg 3. Ville Pernille er forelsket

Ville Pernille er forelsket

Før jeg begynte i sjette klasse syntes jeg gutter var teite. Jeg synes fortsatt at gutter er litt teite, men ikke så teite som før. Mange jenter i klassen min er forelsket. Å være forelsket betyr å like noen kjempegodt.

Marianne og jeg er forelsket. Vi er forelsket i Tomas og Trond. Marianne er forelsket i Tomas, og jeg er forelsket i Trond. Vi har ikke fortalt Tomas og Trond at vi er forelsket i dem. Tomas og Trond liker veldig godt å sparke fotball. Det gjør de hver eneste dag i friminuttene. Egentlig liker ikke Marianne og jeg fotball, men siden Tomas og Trond sparker fotball, gjør vi det også. Vi har lyst til å være sammen med dem hele tiden.

Når vi har fri fra skolen, pleier vi å leke der Tomas og Trond bor. En gang vi gikk forbi huset til Trond, hoppet Tomas og Trond på trampolinen. De spurte om vi ville bli med. Gjett om vi ville. Etterpå fikk vi vafler av moren til Trond. Det eneste som var dumt var at storebroren til Trond var hjemme. Da han kom ut for å få vafler, spurte han om vi var kjærester. Marianne og jeg ble kjempeflau. Vi rødmet begge to. Da vi gikk hjem, sa moren til Trond at vi var hjertelig velkomne på besøk en annen gang også. Det vet vi ikke om vi tør. I hvert fall ikke hvis storebroren til Trond er hjemme.

I dag har Marianne bestemt seg for å spørre Tomas om de skal være kjærester. Marianne tør ikke spørre selv, så jeg skal gjøre det. Jeg spurte Tomas i storfriminuttet. Dette svarte han: "Ja, det kan jeg godt." Marianne ble kjempeglad. Nå maser Marianne på meg. Hun vil spørre Trond om han vil være kjæreste med meg. Jeg har ikke bestemt meg enda. Jeg skal tenke på det til i morgen.

Vedlegg 4. Ville Pernille er forelsket – fyll inn tekst**Skriv ordene på rett plass i teksten.**

vafler friminuttene kjempegodt	kjærester være forelsket	klasse jenter hjemme
--------------------------------------	--------------------------------	----------------------------

Ville Pernille er forelsket

Før jeg begynte i sjette _____ syntes jeg gutter var teite. Jeg synes fortsatt at gutter er litt teite, men ikke så teite som før. Mange _____ i klassen min er forelsket. Å være forelsket betyr å like noen

_____.

Marianne og jeg er _____. Vi er forelsket i Tomas og Trond. Marianne er forelsket i Tomas, og jeg er forelsket i Trond. Vi har ikke fortalt Tomas og Trond at vi er forelsket i dem. Tomas og Trond liker veldig godt å sparke fotball. Det gjør de hver eneste dag i _____. Egentlig liker ikke Marianne og jeg fotball, men siden Tomas og Trond sparker fotball, gjør vi det også. Vi har lyst til å _____ sammen med dem hele tiden.

Når vi har fri fra skolen, pleier vi å leke der Tomas og Trond bor. En gang vi gikk forbi huset til Trond, hoppet Tomas og Trond på trampolinen. De spurte om vi ville bli med. Gjett om vi ville. Etterpå fikk vi _____ av moren til Trond. Det eneste som var dumt var at storebroren til Trond var hjemme. Da han kom ut for å få vafler, spurte han om vi var _____. Marianne og jeg ble kjempeflaue. Vi rødmet begge to. Da vi gikk hjem, sa moren til Trond at vi var hjertelig velkomne på besøk en annen gang også. Det vet vi ikke om vi tør. I hvert fall ikke hvis storebroren til Trond er _____.

Vedlegg 5. Ville Pernille er forelsket - oppgaver til teksten

Svar på oppgavene.

1 Hva synes Ville Pernille om gutter? 2 Hva heter venninnen til Ville Pernille? 3 Hvem er de forelsket i?
4 Hva skjedde hjemme hos Trond?
5 Hvilke problemer kan oppstå når man er forelsket?

Skriv 2–4 nøkkelord til dette avsnittet i firkanten under.

Før jeg begynte i sjette klasse syntes jeg gutter var teite. Jeg synes fortsatt at gutter er litt teite, men ikke så teite som før. Mange jenter i klassen min er forelsket. Å være forelsket betyr å like noen kjempegodt.

Ordene er skrevet sammen. Skriv setningene riktig.

1	Åværeforelsketbetyrålikenoenkjempegodt.
2	EtterpåfikkvivafleravmorentilTrond.

Vedlegg 6. Intensivt lesekurs – jobbe med ordlyder

Skjema 1

	a	æ	e	i	y	ø	o	u	å
p 1	x pa	pæ	pe	pi	py	pø	po	pu	på
t 2	x ta	tæ	te	ti	ty	tø	to	tu	tå
k 3	x ka	kæ	ke	ki	ky	kø	ko	ku	kå
b 4	x ba	bæ	be	bi	by	bø	bo	bu	bå
d 5	x da	dæ	de	di	dy	dø	do	du	då
g 6	x ga	gæ	ge	gi	gy	gø	go	gu	gå
m 7	x ma	mæ	me	mi	my	mø	mo	mu	må
n 8	x na	næ	ne	ni	ny	nø	no	nu	nå
f 9	x fa	fæ	fe	fi	fy	fø	fo	fu	få
s	x sa	sæ	se	si	sy	sø	so	su	så
v	x va	væ	ve	vi	vy	vø	vo	vu	vå
l	x la	læ	le	li	ly	lø	lo	lu	lå
j	x ja	jæ	je	ji	jy	jø	jo	ju	jå
r	x ra	ræ	re	ri	ry	rø	ro	ru	rå
h	x ha	hæ	he	hi	hy	hø	ho	hu	hå

-pe -te -ke -be -de -ge -me
 -ne -fe -se -ve -le -re

Vedlegg 7. Intensivt lesekurs – besvarelses ordlyd J

Navn: ~~XXXXXXXXXX~~

LYDTRENING Dato: 1/11 Skjema nr. 0

Fa	Fakke
Fe	Feg
Fi	Fippi
Fø	Føde
Fo	Fora
Fu	Julie
F	
Fø	Føte

Antall ord til feilliste

Navn: ~~XXXXXXXXXX~~

LYDTRENING Dato: Skjema nr.

ja	jakke
je	jeg
ji	jippi
jø	jorda
ju	Julie
jo	jøde
ja	jåte

Antall ord til feilliste

Vedlegg 8. Lers - Sammenfatter

I motbakke

sammenfatter til Inn i teksten side 62

God i ord
BOKMÅL

Sammenfatter

Lag et kort sammendrag av teksten der du

- får med høydepunkter
- gjør vanskelige ting tydeligere



Sammendrag av teksten

(sider:)

Dato:

Viktige hendelser / høydepunkt:

1

2

3

4

5

6

I LESESIRKELEN:

- Les sammendraget ditt.
- Still spørsmål om viktige punkter i teksten.
- Forklar punkter som er vanskelige.
- Delta i diskusjonen.

Vedlegg 9. Lesekurs - Diskusjonsleder

I motbakke

diskusjonsleder til Inn i teksten side 62

God i
ord BOKMÅL**Diskusjonsleder**

- Velg minst tre scener fra teksten.
- Beskriv scenene.
- Lag spørsmål til scenene.



Sider	Beskrivelse	Spørsmål

I LESESIRKELEN:

- Pass på å være høflig og tydelig.
- Begynn med å la sammenfatteren presentere sitt sammendrag.
- Innled samtalen med å gå igjennom det du har forberedt. Beskriv en scene og still spørsmålet som du har lagd. Når dere har diskutert det ferdig, beskriver du neste scene og stiller spørsmålet til, osv.
- Etter at dere har diskutert alle dine spørsmål, ber du de andre i gruppa om å fortelle om sine oppgaver. Du velger rekkefølgen på presentasjonene.
- Pass på at alle får ordet, og at ingen avbryter.

Vedlegg 11. Lesekurs - Kobler

I motbakke

kobler til Inn i teksten side 64

God i
ord BOKMÅL**Kobler**

- Tenk på sammenhengen mellom det du leser, og virkeligheten.
- Har du opplevd noe lignende?
- Minner noen av personene om noen?
- Får noen av hendelsene, stedene eller personene deg til å tenke på noe eller noen?



Side	I boka	I virkeligheten

I LESESIRKELEN:

- Spør om noen har opplevd noe som ligner på det som skjedde i teksten.
- Spør om noen kom til å tenke på noe eller noen da de leste teksten.
- Fortell om de koblingene du har gjort mellom teksten og virkeligheten.
- Delta i diskusjonen.

Vedlegg 12. Lesekurs – Illustratør

I motbakke

illustratør til Inn i teksten side 64

God i
ord BOKMÅL

Illustratør

- Velg minst en scene fra teksten og illustrer den. Velg noe som fanget din oppmerksomhet – noe trist, morsomt, spennende, rart e.l. Tegninga di skal vise at du har forstått teksten.
- Skriv en kort bildetekst til det du tegner.
- Gjør ditt beste! Vær nøyaktig når du fargelegger og skriver.



Illustrasjon:

Bildetekst

I LESESIRKELEN:

- Vis fram illustrasjonen uten bildetekst eller forklaring.
- La gruppa diskutere og gjette hvilken scene du har illustrert.
- Presenter bildeteksten.
- Delta i diskusjonen.

Vedlegg 13. Story cubes

(1) Det var en gang et fly som ikke kunne lande.

(2) Og sjåførene visste ikke hva de skulle gjøre

(3) Det var natt når sjåførene kjørte og de så masse stjerner.

4 Dørene på flyet manglet lås og de for opp, så alle passasjerene måtte hoppe ut i fallskjerm

(monster) Det sto et monster på bakken som spiste passasjerene, men det var en passasjer som kom seg unna.

5 Han sprang og sprang helt til han var så sliten at han sovnet av.

6 Mannen våknet av at solen skinte, han dro opp kredittkortet og dro på shopping.

7 Da han dro på shopping kjøpte han seg forkledding og masker som han kunne ha på seg hvis monstret kom.

8 Telefonen ringte, det var monstret, var. mannen spurte mannen hvor han kom svarte og det monstret kom skjøyt mannen han.

Vedlegg 14. Logg i praksis

Økt 1 - Første praksisdag fikk jeg innblikk i hvordan både lillegruppen og storgruppen arbeidet med det de kaller for lesesirkel. En lesesirkel består av forskjellige grupper som velger en bok de skal lese sammen, de blir enige om antall sidetall til neste gang som er overkommelig for alle på gruppen. De får forskjellige oppgaver som de roterer på for hver gang; koble til inn i teksten, sammenfatter, ordleter, diskusjonsleder og illustratør. I dag satt jeg meg ut å sammenligne arbeidsmoralen eller elevenes måte å behandle oppgavene sine på i de forskjellige gruppene.

Den lille gruppen	Den store gruppen
<ul style="list-style-type: none"> - Få sider om gangen - Problemer med fremmedord (for eksempel hva ordet synonym betyr) - Veldig god detaljert fremførelse av oppgavene - Rekker opp handa når man vil komme med innspill - Utsetter leksene i lesesirkelen til man er hjemme (Har flere teorier der; trenger tryggheten, roen, rutiner) - Vansker med å velge seg ny bok 	<ul style="list-style-type: none"> - Ett og ett kapittel - Forstår teksten, og klarer å koble de nye ordene samt forstå de pga sammenhengen i teksten. - Slurvete fremføring av oppgavene - Prater i munnen på hverandre om ikke ordstyrer har kontroll. - Arbeider med leksene etter endt lesesirkelmøte - Vil bli fort ferdig med oppgavene - ¼ tuller i timen - ¼ Går rett på sine oppgaveark - ¼ Leser og gjør oppgavene samtidig - ¼ Leser teksten først

Som man kan se i skjemaet overfor er det både plussider og minussider ved hver gruppe. Jeg følte etter å ha observert at den mindre gruppen er redd for å dumme seg ut ved å ikke få til, og dermed er på grensen til å perfektjonere så godt de kan på sitt nivå, mens den store gruppen ikke får så stor utfordring i en slik lesesirkel og da kan det godt hende at de har valgt bøker som har for lavt nivå forhold til leseforståelse og lesehastighet og dermed tar de ikke oppgaven like seriøst. Etter en slik

observasjon burde man da anbefale for de elevene det gjelder og deres grupper at de utfordrer seg selv mer og går over til ungdomsbøker og ikke lesehest¹

Når jeg spør om hvilke sjangre de liker å lese er det ingen som kan svare på dette, spekulerer over om det er fordi de ikke kan grensene mellom forskjellige sjangre. Når jeg spør flere elever direkte om hvilke type bøker er det som er mest spennende når emnene inneholder kjærlighet, humor eller om det er de skumle som faller mest i smak, kan samtlige svare på hvilke type bøker; enten tema eller navn på bok som inneholder slike temaer.

Økt 2 - Etter endt lesesirkel (for dagen, ikke for perioden) så har jeg oppdaget flere ting i den lille gruppen.

- Elevene trenger ikke å ha noen sosial tilhørighet med hverandre, det er oppgaven de har for hver gang og antall sider som gjelder. Deres konflikter ellers kommer bare fram når det ikke gjelder lesesirkelen eller de forstyrrer hverandre. Selv om det blir litt kjekling mens de gjør det de skal i sirkelen, så får de det gjennomført. Den ene lesesirkelgruppen i lillegruppa har altså flere elever med ulik interesse, og konflikter ellers, men de samarbeider godt og har null glemmekryss.
- Den andre lesesirkelgruppa i lillegruppa (nevner at hver gruppe består av fem eller seks elever) Har ett høyere nivå i bøker. Altså de velger ungdomsbøker som er beregnet for sin alder, men er tynne. Så mens den ene gruppa velger bøker for litt yngre lesere, velger den andre for litt eldre. Modenhetsnivået angående interesser har nok mye å si, samt om det er jenter eller gutter som er overtallet i gruppa. (bill. Merk vil en gutt anbefale boken gamer, og det er mest gutter i sirkelen – blir den boken valgt. Er det mest jenter i en gruppe og boken ”beistet” som handler om kjærlighet, svik og kroppsideal blir anbefalt blir den boken gjerne valgt, såfremt den passer til de andre jenters modenhetsnivå. (Her snakk om valg av bøker i de to lesesirkelene i lillegruppen)

Økt 3 - Jeg fikk innblikk i hvordan den andre prosedyren for å øke leselysten til elevene i den mindre gruppen i faget norsk. Det er noe som heter ILK (intensivt lesekurs). Hvor den mindre norskgruppen gikk igjennom hvordan oppgavene ble gjort, og hadde eksempler for meg (dette fikk elevene selv gå igjennom for meg, for å vise meg hvordan de tidligere hadde gjort dette) Jeg fikk fortalt at de gjorde dette fire dager i uken i tolv uker. Det var likens oppgaver hver dag. Først med ordlyder, så skriveprøver, diktat, øve med vokallyder og hvordan ord skrives, lage fortellinger. Det var lekser hver dag innen disse øvelsene som var lik noen av øvelsene på skolen, og foreldrene og lærerne måtte skrive under på de gjorde oppgavene. Elevene bedret prestasjonene på hvordan ord skal skrives, og

¹ Forskjellige bøker som inndeles etter nivå. Leseløve, leseløve pluss, lesehest etc

hastigheten de ble lest og skrevet på, men det er nok kun der de forberedte seg. Leselysten og øking av nettopp dette passer nok bedre til lesesirkelen enn øking av hastigheten. Selv om øking av lesehastigheten gjør at man leser fortere og forstår mer. Begge typer øvelser både leselyst og lesehastighet (samt forståelse) går hånd i hånd for en slik liten gruppe bestående av elever med lese- og skrivevansker. Det er nok derfor ILK bare har blitt gjort med den lille gruppen i Norskfaget og man ikke trenger å gjøre dette med resten av klassen. Selv om de ikke har økt lysten til å VILLE lese, så forstår de elevene som har gått igjennom begge løpene, mer. De får med seg mer av det som skjer i bøkene, og det at de må gjøre oppgaver underveis i lesesirkelen hjelper også mye på. En annen og mer resultatorientert modell er intensive lesekurs. Her setter man opp individuelle og målbare mål, og det kan også være nyttig med en før og en etter test. Varigheten av kurset er satt opp på forhånd, og elevene og foreldrene kan si ja eller nei takk til et slikt kurs. Det kan være en fare for at dette går tilbake til den gammeldagse drill modellen, men kanskje er det det som er nødvendig for å opprettholde lese og skriveferdighetene i dagens skole ?

Økt 4 - Lesesirkel, både med stor -og lillegruppen. Samme opplevelser av gruppene som sist gang.

Økt 5 - Lesesirkel med lillegruppen. (bestående av fremmedspråklige og elever med lese-og skrivevansker, norsk opphav). Etter endt økt, øvde på ett spill som elevene skulle få prøve. ”story cubes” ville sjekke om fantasien var en barriere for skrivingen, det var det aldeles ikke. Så lenge elevene slapp å skrive historien ned selv, var de svært produktive. Så den siste halvtimen har vi spilt spillet story cubes og jeg har forberedt de på at neste norsk økt skal vi skrive ned historien og dermed må vi være i den kreative sonen torsdag, som lekse. Altså de trengte bare å møte opp med godt humør og klar til å fortelle historier. En gruppe er ferdig med lesesirkelen, og har meldt seg opp til å få starte med ny bok. Den andre gruppen (som leser samme bok) er 40 sider bak, dvs. om de for hver dag leser seks sider i lekser, fremdeles er åtte dager bak dette medregnet helgene. Ser store forskjeller allerede i gruppene når det gjelder lesehastighet.

Økt 6. Lesesirkel. Storycubes. (vedlegg 13 storycubes). Etter endt leseøkt skrev vi ned flere historier som elevene diktet opp ved hjelp av bilder på terninger.