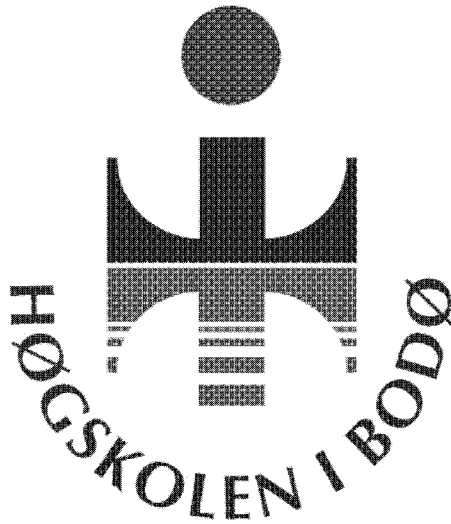


”Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?”

**En studie av lærerens rolle
i utviklingen av gode, strategiske lesere.**



Eirin Furre Nilsen

Masteroppgave i tilpasset opplæring 60 sp.
- fordypning i norsk

ST 305L
Høgskolen i Bodø
Våren 2010

ISBN; 978-82-7314-620-5

ISSN/ny serie; 1890-4998

Oppgnr.; 13/2010

SAMMENDRAG

Innføringen av Kunnskapsløftet har medført et enormt fokus på lesing som en av fem grunnleggende ferdigheter det skal jobbes med i alle fag og på alle trinn gjennom hele det 13-årige skoleløpet. Internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS, tester og sammenligner elevenes kunnskaper og ferdigheter i blant annet lesing opp mot elevresultatene i andre land. Den norske elevens lesekompetanse er ikke så høy som man kunne forvente ut fra økonomi og utdanningsnivå, og omfanget av bevisst bruk av læringsstrategier er også lavere enn hos elever i sammenlignbare land. Siden PISA viser at det er sammenheng mellom resultater og bruk av strategier, er dette bekymringsverdig. Like bekymringsfullt er det at læreren, i følge forskningsprosjektet PISA+, er svakt skolert i forhold til lesestrategier og mangler kunnskap og tilgjengelige verktøy i arbeidet.

Bakgrunnen til problemstillingen ligger her, og jeg har sett på følgende:

Hvordan kan læreren bidra i det daglige for å utvikle gode, strategiske lesere?

For å finne svar på problemstillingen har jeg drevet en aksjonspreget forskning med elementer fra kvalitativ og kvantitativ metode. Jeg har sett på forskning som PISA og PIRLS og anerkjente leseprogrammer for strategisk leseutvikling. Funnene fra disse har jeg tatt med meg inn i klasserommet hvor jeg i løpet av en periode på tolv uker, har forsket på en klasse som har drevet en systematisk strategiundervisning med utgangspunkt i prinsippene fra forskningen det henvises til i oppgaven. For å måle effekten av dette ble det gjennomført en spørreundersøkelse, intervjuer og en test både før og etter undervisningsperioden.

Analysen av resultatene viser at elevene har stort utbytte av kontrollstrategier hvor man målretter lesingen med utgangspunkt i tydelig læringsmål og viktige begreper. Muntlig samhandling om tekster gir også effektivt læringsutbytte ved at elevene kan foregripe teksten og kontrollere egen forståelse. Gode rutiner for målstyring av lesingen og muntlig samhandling om tekster, må derfor fremheves som en vellykket basis for god strategisk lesing. Elevene synes det er vanskelig å evaluere egen forståelse, og metakognitive ferdigheter synes å kreve mer modning enn noen av de øvrige strategiene. Dette viser at bevisstgjøring og evne til å kontrollere og overvåke egen lesing, må ha jevnlig fokus over tid.

Utdypingsstrategier hvor elevene skal relatere det leste til nytteverdien i hverdag, er savnet blant elevene, og bør brukes av læreren for å aktualisere stoffet. Resultatene i testklassen viser også en tydelig sammenheng mellom positive holdninger til lesing og økt bruk av lesestrategier. I og med at økt bruk av strategier, i følge før- og ettertesten som ble gjennomført i klassen, gir et betydelig forbedret resultat, ligger en av hovedkonklusjonene i at læreren bør fokusere på å fremme positive holdninger til lesing. Dette medfører med stor sannsynlighet en økt strategibruk som igjen gir bedre læringsresultater, i følge funnene i undersøkelsen.

ABSTRACT

The introduction of Kunnskapsløftet has contributed to a massive focus on reading as one of five basic skills that should be worked on in every subject on every grade throughout the course of the 13 year long education. International surveys like PISA and PIRLS, tests students knowledge in reading literacy and compare them with the results of students in other countries. The Norwegian students reading skills are not as good as could be expected compared to the economics and level of education. Since surveys indicate a connection between results and use of strategies, this is a concern. It is also a concern that teachers, according to the research in PISA+, is poorly educated in reading strategies and lacks the knowledge and accessible tools that is needed in this kind of training. This is also what this study is focusing on: *How can the teacher on a daily basis contribute to develop good, strategic readers?*

To find answers to my question I have used an action research with elements from both quantitative and qualitative methods. I have based my study on research like PISA and PIRLS and acknowledged reading programs for strategic reading literacy. I have taken the findings from this research into the classroom. During a period of twelve weeks, I have studied a school class that has implemented a systematic training in reading strategies based on the principles from the research referred to in this thesis. To measure the effect of the training a questionnaire has been used in combination with interviews and a pre- and after test.

The analysis shows that the students have great benefit from use of control strategies where they can focus their reading on a distinct destination. Oral communication about the content in texts, also gives extended learning since the students can anticipate the content and control their own understanding during this strategy. According to this study, this shows that a focus on the purpose of the reading and the distinct goals of the process, and good routines in oral communication and discussions, is a successful basis for good, strategic reading. The students find it difficult to evaluate their own understanding, and the metacognitive skills seems to need more time to develop than some of the other strategies. Awareness and ability to control and monitor personal reading, needs intensively focus over time. Elaboration, especially to relate topics to everyday life, is lacking according to the students, and it is important to raise awareness. The results of this study also show a distinct coherence between a positive engagement in reading and increased use of reading strategies. Increased use of strategies, gives substantial improved results, according to the pre- and after test, which leads to one of the main conclusions. The teacher needs to focus on a positive environment towards reading. This will probably increase the use of strategies, which on the other hand leads to improved learning results, according to the findings.

FORORD

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik og inspirerende reise hvor jeg har hatt mulighet til å forske på lærerens og elevens forhold til en strategisk leseopplæring. Resultatene har vært overraskende, interessante og tankevekkende på mange områder. Prosessen har åpnet øynene mine for hvor vesentlig lærerens engasjement og holdninger er i undervisningssammenheng, og hvilken betydelig rolle sosial interaksjon og en god gruppedynamikk kan ha i en klasse i forhold til å fremme et godt læringsutbytte. Jeg håper og tror at jeg er blitt mer ydmyk og noe klokere i forhold til prinsipper for god lesing og god læring.

Jeg startet ut vidt og bredt i denne studien og hadde ufattelig mye jeg ønsket å forske på og skrive om. Med hard hånd har jeg komprimert oppgaven og kuttet vekk godt og vel halvparten av stoffet jeg hadde til å begynne med. Det har vært vanskelig og faktisk også litt hjerteskjærende innimellom, men lærdommen jeg har tatt med meg fra de sidene som nå er borte, eksisterer likevel i form av økte kunnskaper, ideer og konkrete undervisningsopplegg jeg gleder meg til å prøve ut sammen med mine egne elever. Arbeidet med å gå direkte til primærkilder har også vært krevende i forhold til tidsaspekt og språklige utfordringer ved å oversette faguttrykk fra andre språk til norsk, samtidig som dette har vært et nødvendig trinn i prosessen for å oppnå ”forskerbeviset” som masteroppgaven gir. Håpet er også at dette bidrar til å styrke oppgavens validitet og reliabilitet.

En stor takk rettes til elevene og lærerne jeg har vært så heldig å samarbeide med i prosjektet. Uten dem hadde ikke denne masteroppgaven blitt noe av. Jeg vil også benytte muligheten til å takke alle mine tidligere elever som har grunnlagt inspirasjonen min til arbeidet, og som har vært mine aktive ”medforskere” gjennom å eksperimentere og evaluere nye lesestrategiske tiltak sammen med meg. Kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom hele denne prosessen, tar jeg takknemlig med meg i møte med nye elever.

Veilederen min, Marit Krogtoft, fortjener en kjempeklem for raske og konstruktive tilbakemeldinger og stor tålmodighet i en lang arbeidsprosess. Det samme gjelder mine kjære på hjemmebane. Tusen takk for all støtte og tilrettelegging, kritiske innspill og oppmuntring i en hektisk innspurtsfase. Nå er vi i mål!

1.0	INNLEDNING	1
1.1	Problemstilling	2
1.2	Avgrensning, operasjonalisering og oppgavedisposisjon	3
2.0	SENTRALE BEGREPER	5
2.1.	Lærings- og lesestrategier	5
2.2	Lesing	7
2.3	Leseprosessen – Å lese og ikke forstå, er som å pløye og ikke så.....	9
2.4	Lesekompetanse	13
2.5	De fem grunnleggende ferdighetene	14
2.5.1	<i>Lesing som grunnleggende ferdighet</i>	16
2.5.2	<i>Et felles ansvar i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene</i>	17
2.6	Den første og andre leseopplæringen	18
3.0	DESIGN, KONTEKSTBESKRIVELSE OG METODE	19
3.1	Kontekstbeskrivelse.....	21
3.2	Metode	22
3.3	Kvalitativ og kvantitativ forskning	23
3.4	Metodetriangulering	24
3.5	Barn som informanter.....	24
3.6	Valg av informanter.....	25
3.6.1	<i>Kritisk blikk på valg av informanter</i>	25
3.7	Observasjon	26
3.7.1	<i>Kritisk blikk på observasjonen</i>	26
3.8	Før- og ettertest.....	27
3.8.1	<i>Kritisk blikk på før- og ettertesten</i>	27
3.9	Spørreskjemaet	28
3.9.1	<i>Kritisk blikk på spørreskjemaet</i>	29
3.10	Det kvalitative forskningsintervjuet	29
3.10.1	<i>Kritisk blikk på det kvalitative intervjuet</i>	31
4.	VITENSKAPELIG FORANKRING – HERMENEUTIKK	32
4.1	Dobbel hermeneutikk	32
4.2	Forforståelse, forståelse og kontekst	33
4.3	Den hermeneutiske sirkel	34
5.0	LESESTRATEGIER – OPPLÆRINGSPROGRAMMER OG ANERKJENT FORSKNING	35
5.1	”Gi rom for lesing!”	35
5.2	Fra ordavkodningsundervisning til opplæring i leseforståelse	36
5.3	Resiprok undervisning.....	36
5.4	Transaksjonell strategiundervisning.....	37
5.5	Begrepsorientert leseundervisning	38
5.6	Modell over strategisk læring.....	40

5.7	CRISS-prosjektet.....	41
5.8	LUS	41
5.9	Modell over begrepsundervisning og grunnleggende begrepssystemer	42
6.0	HVORDAN GJØR DE NORSKE ELEVENE DET I LESING?	44
6.1	PIRLS	44
6.2	PISA	46
6.2.1	<i>Sammenfatning PIRLS og PISA</i>	48
6.3	Nasjonale prøver.....	48
6.3.1	<i>Sammenfatning nasjonale prøver</i>	49
7.0	DEN GODE LESELÆREREN OG ELEVEN SOM LÆRINGSEKSPERT.....	50
7.1	Fokus hos den gode leselæreren.....	50
7.2	Selvregulert læring - hvordan ekspertene lærer	55
7.2.1	<i>Strategier</i>	55
7.2.2	<i>Forholdet mellom lesing og skriving</i>	55
7.2.3	<i>Metakognisjon</i>	56
7.2.4	<i>Kunnskap</i>	56
7.2.5	<i>Motivasjon</i>	56
7.2.6	<i>Egenaktivitet</i>	57
7.3	Sammenfatning – eksperten	57
8.0	VIKTIGE PRINSIPPER I UNDERVISNINGSPERIODEN.....	58
8.1	Fokus i undervisningsperioden.....	58
8.2	Strategiene i prosjektet	60
9.	RESULTATER OG DRØFTING.....	66
9.1	Hvor mye leser elevene?	66
9.1.1	<i>Kjønnforskjeller</i>	68
9.2	Hva leser elevene?.....	68
9.3	Lesing og motivasjon	70
9.4	Holdninger til lesestrategier	71
9.5	Foregriping og utdyping.....	73
9.5.1	<i>VØTLE-skjema</i>	74
9.5.2	<i>Tekststrukturelle virkemidler og BISON-overblikk</i>	75
9.5.3	<i>Utdyping</i>	76
9.6	Memorerings- og hukommelsesstrategier	78
9.7	Organisering	80
9.7.1	<i>Bruk av nøkkelord</i>	80
9.7.2	<i>Bruk av tankekart</i>	82
9.7.3	<i>Bruk av styrkenotatet</i>	83
9.7.4	<i>Bruk av venn-diagram</i>	84
9.7.5	<i>Bruk av kolonneskjema</i>	85

9.8	Kontrollstrategier.....	85
9.8.1	<i>VØTLE-skjema</i>	87
9.8.2	<i>Skriftlig og muntlig oppsummering</i>	88
9.8.3	<i>Læresamtalen</i>	91
9.8.4	<i>Spørsmål til teksten</i>	93
9.9	Forståelsesovervåking og selvevaluerende strategier	94
9.9.1	<i>Lesemåter og hastighet</i>	96
9.9.2	<i>Sånn lærer jeg best og dette er jeg flink til</i>	97
9.10	Før- og ettertest.....	99
9.11	Lesestrategier og fritidslesing	100
9.12	Lesestrategier og holdninger	101
10.	AVSLUTTENDE DRØFTING	103
10.1	Fokus på positive holdninger og motivasjon	103
10.2	Fokus på aktiv bruk av lesestrategier	107
10.2.1	<i>De mest populære strategiene</i>	108
10.2.2	<i>De mest og minst populære organiseringsstrategiene</i>	109
10.2.3	<i>De minst brukte lesestrategiene</i>	110
10.3	Fokus på metakognitiv utvikling.....	111
10.4	Avsluttende kommentar – ”Tenk – nu sett det!”	113
	LITTERATUR	115
	FIGUROVERSIKT	119
	VEDLEGG 1 - Innhenting av tillatelse fra foreldre/foresatte	121
	VEDLEGG 2 - Spørreundersøkelse og intervjuguide	122
	VEDLEGG 3 - Intervjuguide – før og ettertest.....	126
	VEDLEGG 4 - Lærerens grovplan over det lesestrategiske arbeidet.....	127

1.0 INNLEDNING

Innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 har medført et omfattende fokus på lesing som en av fem grunnleggende ferdigheter det skal jobbes med i alle fag på alle trinn gjennom hele det 13-årige skoleløpet. Å kunne lese er en forutsetning for å kunne delta kritisk og reflektert i et samfunn som i stadig større grad krever lesekompetente deltakere. Lesing er ikke bare en ferdighet, men også en kulturell kompetanse som gir muligheter for læring, opplevelse og personlig utvikling gjennom en dypere forståelse av seg selv og samfunnet man lever i (LK06:44). Den stadig økende tekstflyten fra forskjellige kilder stiller ulike krav til leseren som må beherske et bredt spekter av ferdigheter for å klare å navigere seg gjennom informasjonen på en trygg og hensiktsmessig måte. Bruk av internett stiller eksempelvis krav til kildekritikk og evne til å håndtere store mengder hypertekst, mens lesing av skjønnlitteratur stiller med andre utfordringer. I hverdagen møter man stadig lesesituasjoner som ikke bare krever lesing, men også forståelse og tolkning når man skal orientere seg i bussruter, matoppskrifter, skilting, sms, hyllene på butikken osv. For å kunne håndtere små og store leseutfordringer på best mulig måte, er det nødvendig å beherske gode lesestrategier.

En rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser er med på å sette fokus på lesing. PIRLS og PISA er internasjonale undersøkelser som har som formål å teste henholdsvis 10- og 15-åringers kunnskaper og ferdigheter i blant annet lesing, og i etterkant sammenlignes resultatene opp mot elever i de andre deltakerlandene. Nasjonale prøver i lesing rangerer elevene innad i landet og innad i kommunene i forhold til hverandre, og resultatene slås ofte stort opp i media. *"Her ser du landets beste 5. klassinger!"* (Svendsen og Skyrud 2008) og *"Store nivåforskjeller i skole-Norge. Finnmark dårligst - Akershus best"* (Tommelstad 2008). Slike undersøkelser er med på å holde lesedebatten varm, og analyser av resultatene kan gi verdifulle indikasjoner på hvor man bør gjøre utbedringer i leseopplæringen.

Analyser av PIRLS viser at norske elever som sakker akterut i sin leseutvikling, skiller seg negativt ut på områder som tar for seg lesevaner, innsats og bruk av lærings- og lesestrategier i forhold til elever i de landene som har fått bedre resultater (Daal m.fl. 2007:9). Analysen av resultatene i 2001 viser at den strategiske leseopplæringen i Norge ligger langt etter det internasjonale gjennomsnittet. Dette understøttes også av PISA-undersøkelsene. I 2000 var det norske gjennomsnittet litt over OECD-gjennomsnittet, mens det i 2006 var signifikant under (Roe og Solheim 2007:10). Med andre ord har de norske elevenes lesekompetanse blitt signifikant svakere. Disse funnene gjør at fokus på lesing og lesestrategier stadig er aktuelt. Strategiarbeid er ikke fremmed i norske klasserom, men det skjer mindre jevnt og systematiske enn i mange

andre sammenlignbare land (Solheim og Tønnessen 2003:15). I følge det norske forskningsprosjektet PISA+, er læreren svakt skolert i forhold til lesestrategier og mangler både kunnskap og tilgjengelige verktøy for å tilrettelegge for gode læringssituasjoner som skal utvikle leseforståelse og lesestrategier (Klette og Lie 2006:3). Det er også store variasjoner lærerne i mellom i forhold til kunnskaper om leseforståelse og lesestrategier (Anmarkrud 2007b).

Kunnskapsløftet framhever lesing som en av fem grunnleggende ferdigheter det skal arbeides med i alle fag av alle lærere. Stortingsmeldingen ”Kultur for læring” omtaler læringsstrategier som en basisferdighet, og i Læringsplakaten punkt 3 (LK06:31) står det også at skolen skal stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier. For å kunne gjøre dette, må elevene for det første ha kunnskap om strategilæring og hvordan de kan bruke ulike strategier på en hensiktsmessig måte. I tillegg må de ha en metakognitiv kompetanse, det vil si være bevisste og overvåke egen lesing, for så å være i stand til å reflektere over egen leseprosess (Bjørvand og Tønnessen 2002:104, Kulbrandstad 2003:32f). Her ligger det utfordringer for læreren i tiden som kommer, og ikke bare for norsklæreren. Alle lærere har nå et felles ansvar for å se til at til lese- og strategiopplæringen imøtekommer Kunnskapsløftets krav og målsetninger. Gjennom mine undersøkelser har jeg valgt å se nærmere på effekten det vil ha at enkeltlæreren tar Kunnskapsløftets oppfordringer på alvor, og inntar et systematisk fokus på lesestrategier i undervisningen.

1.1 Problemstilling

Kunnskapsløftet setter lesing og strategiarbeid på dagsordenen, men gir samtidig få retningslinjer i forhold til hvordan man som lærer kan og bør systematisere den strategiske leseopplæringen. Det er satt et sterkt fokus på lesing som en av fem grunnleggende ferdigheter vi trenger for å navigere oss gjennom skole og hverdag, men hvordan dette arbeidet bør bygges opp, krever nok så komplekse svar. Det daglige arbeidet med lesing kan være vanskelig å bryte ned i oversiktlige og konkrete mål med en hensiktsmessig progresjon. I følge Skaftun (2006:6) understøttes dette på følgende vis: Læreplanene ligger tilgjengelig, løsrevet fra sine opphavsmenn, og det er lærerne som i det daglige må finne meningsfulle måter å lese planene på. Det er lærerne og andre faglige bidragsyttere i skoleverket som i stor grad avgjør hva begrepet *grunnleggende ferdighet* innebærer. Lesing gjennom hele det 13-årige utdanningsløpet kan være vanskelig å sette et teoretisk eller praktisk perspektiv på da det favner både bredt og dypt.

En god, strategisk leser i henhold til Kunnskapsløftets målsetninger og fokusområder i de enkelte fag, gir et ganske så sammensatt bilde på leseferdighet. Lesing kan nemlig være så mangt. Det er mange delferdigheter

som bør være på plass for at elevene skal mestre kravene de møter i ulike fag og i ulike fagkontekster. Det kan være vanskelig for læreren å få disse ferdighetene brutt ned i konkrete, målbare og realistiske målsetninger, og er det vanskelig for læreren, så er det ikke vanskelig å forestille seg hvordan dette oppleves for elevene. Hva bør en god, strategisk leser mestre i forhold til målene i læreplanen, og hvordan kommer læreren seg dit sammen med elevene? Hvordan kan læreren tilrettelegge leseopplæringen slik at elevene klarer å imøtekomme kravene til lesing som de møter i læreplanen, men også lesekravene i det virkelige liv? Spørsmålene er mange, og det kan synes som om spranget fra det teoretiske grunnlaget i læreplanen er så stort for mange at det ikke knyttes en selvfølgelig bro fra teori til praksis.

Dette ser vi også av de internasjonale testene som PISA og PIRLS, samt de nasjonale prøvene. Disse er med på å sette elevenes lesekompetanse på dagsorden, og aktualiserer også i høyeste grad dette omfattende området som de siste årene har vært gjenstand for forskning og fokus i både pedagogiske og samfunnspolitiske miljøer. På bakgrunn av denne forskningen vet vi stadig mer om feltet, og hva som kjennetegner den gode leseren. Likevel virker det som om avstanden fra det vi vet om lesing og det som faktisk praktiseres i hverdag og skole, er stor i mange tilfeller. Utfordringen synes mye godt å ligge i overgangen mellom teori og praksis, og dette danner grunnlaget for problemstillingen min:

Hvordan kan læreren bidra i det daglige for å utvikle gode, strategiske lesere?

En strategisk leser kjennetegnes, i følge Santa og Engen (1996:1ff) og Kulbrandstad (2003:166), av at han er seg bevisst, selvstendig og aktiv i sin egen læringsprosess, og at han besitter kunnskaper om ulike leseteknikker, ulike teksttyper, læringsstrategier, samt evnen til å bruke disse strategiene på en god og adekvat måte tilpasset ulike lese- og læringssituasjoner. Sentrale begreper innenfor strategisk lesekompetanse er metakognisjon - evne til bevisst å overvåke og evaluere egen læringsprosess, motivasjon - ønsket om å lære, samt selvregulert læring som innebærer at eleven selv tar ansvar og kontroll over egen læringsprosess (Roe 2008:82). Disse begrepene er essensielle i oppgaven, og jeg vil komme nærmere inn på dem i neste kapittel.

1.2 Avgrensning, operasjonalisering og oppgavedisposisjon

Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag er et enormt stort område å erobre, og det vil være vanskelig å gå inn i alle aspekter i en masteroppgave. Jeg ønsker å avgrense meg ved å se nærmere på hvordan læreren kan hjelpe elevene sine med å bli gode, strategiske lesere, og har dermed valgt en kurs i retning av *den strategiske leser*. I kapittel 2 redegjøres det for sentrale begreper som lesing,

lesestrategier, leseprosess og lesekompetanse. Jeg kommer også til å ta for meg lesing som en grunnleggende ferdighet, og hva som ligger i uttrykket den andre leseopplæringen. Relevant teori og forskning i forhold til å utvikle enkeltelevens strategiske lesekompetanse, leseforståelse, metakognisjon samt selvregulert læring, er med på å danne den pedagogiske plattformen i arbeidet med å finne svar på problemstillingen. Dette presenteres i kapittel 5 hvor ulike opplæringsprogrammer og anerkjent forskning legges fram. I kapittel 6 ser jeg på hvordan de norske elevene gjør det i lesing i undersøkelser som PISA, PIRLS og nasjonale prøver, og i kapittel 7 tar jeg for meg kjennetegn hos den gode leselæreren og eleven som læringseksperter.

I tillegg til aktuell forskning og relevant litteratur, har jeg også tatt i bruk praksisfeltet, skolearenaen, for å belyse problemstillingen. Her er et undervisningsopplegg med sikte på å bedre den lesestrategiske kompetansen, testet ut i en 7. klasse. For å måle effekten av undervisningsopplegget, har jeg tatt i bruk en før- og en ettertest som ble etterfulgt av intervjuer for å belyse formålet med oppgaven. Elevene har også gjennomført en spørreundersøkelse før og etter at prosjektet ble i gang. Dette utdypes i metodekapittelet, kapittel 3, hvor design, kontekstbeskrivelse og aktuell metodikk beskrives nærmere, før studien i kapittel 4 forankres vitenskapelig i hermeneutikken. Viktige prinsipper for arbeidet i testklassen skisseres i kapittel 8, før funnene presenteres og drøftes i kapittel 9 og 10.

2.0 SENTRALE BEGREPER

Det er flere sentrale begreper i oppgaven som det innledningsvis er hensiktsmessig å bruke tid på å definere og utdype. Lesestrategier og lesebegrepet står i særstilling. Her blir det blant annet sett på ulike syn og definisjoner på lesing, hvilke kognitive prosesser som aktiviseres i leseprosessen og innholdet i begrepet lesekompetanse. Kunnskapsløftets framheving av de fem grunnleggende ferdighetene blir også omtalt. Avslutningsvis i kapittelet blir uttrykkene den første og den andre leseopplæringen utdypet da pendelen i leseopplæringen den senere tid, har beveget seg mye i retning av den andre leseopplæringen, som også er fokus i denne forskningen.

2.1. Lærings- og lesestrategier

Stor egenaktivitet for å tilegne seg nye kunnskaper er et av de fremste karaktertrekkene hos eksperter på læring. Denne egenaktiviteten dreier seg om både handlinger og tanker for å innhente, bearbeide og organisere nytt stoff (Bråten og Olaussen 1999:16). I myldret av pedagogiske begreper fins det beskrivelser av slik egenaktivitet i mer formelle definisjoner. Stortingsmelding 30 (2003-04) "Kultur for læring" omtaler læringsstrategier på denne måten:

Læringsstrategier defineres som evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid.

Læringsstrategier og lesestrategier er begreper som gjerne brukes om hverandre eller i form av en samlebetegnelse: forståelsesstrategier. Det er små distinksjoner mellom disse to begrepene. Læringsstrategier kan sies å være en overordnet plan for å få best mulig læringsutbytte i en læringssituasjon, mens lesestrategier er en overordnet plan for å forstå mest mulig gjennom en leseprosess. Således brukes gjerne lesestrategier i en læringsstrategisk prosess, og læringsstrategier kan brukes for å maksimere utbyttet i en leseprosess. Strategier innebærer at leserne bruker kritisk tenking og resonnering når de konstruerer meningsinnholdet i en tekst, og at strategiene er fleksible i form og innhold. Strategibruk er en kontrollert og målrettet aktivitet som forutsetter metakognitiv bevissthet, evnen til å vurdere og evaluere egen læring (Bjorvand og Tønnessen 2002:104).

I forbindelse med begrepene lærings- og lesestrategier introduseres man også gjerne for begrepet *læringsstiler*. I følge Dunn og Dunn (Dunn og Griggs 2004:15ff) handler læringsstiler om elevenes måte å lære på, og beskriver individuelt foretrukne læringsbetingelser som bør oppfylles for at læringen skal bli mest mulig effektiv og varig. Noen elever er for eksempel auditive og lærer best av å få ting fortalt og forklart muntlig, mens andre er visuelle og liker å lese

selv. En tredje gruppe er kinestetiske og lærer best gjennom aktivitet og bevegelse, mens en fjerde gruppe er taktile og må føle og ta på ting rent fysisk for å skape nærhet og forståelse for nye læringsområder (Dunn og Griggs 2004:15ff). Å ta utgangspunkt i elevenes læringsstiler innebærer at læreren bygger læringen på elevenes sterke side, og på den måten skaper en positiv innstilling til skole og læring. Læringsstiler er ikke et område jeg studerer primært i undersøkelsene mine, men siden en bevisstgjøring av elevenes sterke og svake sider står sentralt i en strategisk lesekompetanse, og dette også danner en god basis i en tilpasset opplæring, er læringsstiler og læringspreferanser begreper jeg vil vende tilbake til senere i oppgaven.

Læringsplakaten i Kunnskapsløftet sier at skolen skal stimulere elevene til å *utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenking* (LK06:31), noe som innebærer at elevene må presenteres for et bredt repertoar av strategier i skolehverdagen. Trening i å overvåke og evaluere egne strategiske ferdigheter, må også være en integrert del av undervisningen.

Nyere pedagogiske strømninger har tatt for seg forholdet mellom læring og undervisning. Fra at læreren tradisjonelt sett har planlagt egen undervisning, dreier pendelen stadig mer over mot å planlegge elevenes læring, noe som også gjenspeiles i Kunnskapsløftet. Resultatet blir at søkelyset ikke bare rettes mot undervisningen, men mot elevens læring og hva eleven selv aktivt bør arbeide med for å effektivisere læringsutbyttet. Den senere tid har det vært mye fokus på hvordan man bør gi elevene opplæring i hvordan de selv kan lære seg å lære (Hole 2003:7). I dette arbeidet står lærings- og lesestrategier sentralt.

Den tidligere undervisningen i utvalgte strategier ble gjerne kalt studieteknikk, men ledende forskere velger i dag begrepet strategi framfor teknikk fordi strategier peker mot en mer dynamisk rolle (Bråten og Olaussen 1999:17). Bruk av studieteknikker har ofte blitt organisert som korte kurs ved oppstarten av nytt skoleår. Delferdigheter som lokalisering av ideer, framskaffing av nødvendig informasjon og organisering av ideer, har hatt en tendens til å bli øvd på som isolerte delferdigheter, noe som har gitt liten overføringsverdi i forhold til lesing i mer naturlige situasjoner (Carlsten 1998:91). Det er viktig at undervisning og opplæring i strategier ikke organiseres i bolker for så å legges bort, men heller fungerer som en integrert del av den daglige virksomheten i skolen. Hvis ikke glemmes kunnskapen fort, jf. glemselskurven i fig. 2.2, som omtales litt senere i kapitlet.

Elstad og Turmo kategoriserer læringsstrategier i fire grupper; hukommelsesstrategier, utdypningsstrategier, organiseringsstrategier samt forståelsesovervåking og kontroll (Elstad og Turmo 2006:16ff). Hukommelsesstrategier er den enkleste og mest overfladiske typen (Bråten

2007b:3), og eksempler er ulike visualiseringsteknikker, assosiasjonsskaping og klassifisering etter sted eller forbokstav. Bruk av hukommelsesstrategier på oppgaver som krever resonnering vil ikke være tilstrekkelig, så det gjelder å kombinere strategier slik at de utfyller hverandre (Elstad og Turmo 2006:17f).

Elaborering, eller utdyping på norsk, er i følge Elstad og Turmo en viktig del av mange læringsprosesser da eleven konstruerer relasjoner mellom noe vedkommende kan fra før og det som skal læres. Her kan for eksempel læreren stille spørsmål som: Minner dette om noe du har lært tidligere? Ser du noe mønster? Er det noe likhetstrekk mellom dette og det vi tidligere har snakket om? etc. Når eleven utvikler dette til å bli en del av en strategisk valgt framgangsmåte, blir utdyping en læringsstrategi for eleven (Elstad og Turmo 2006:18). Utdyping benyttes for å gjøre informasjonen meningsfull, bearbeide den og knytte den til noe man kan fra før (Bråten 2007b:3).

For at vi skal kunne gjenkalle kunnskap i passende situasjoner, må kunnskapen organiseres og lagres i vårt mentale system. Analogier er en av flere mulige teknikker, og det kan være hensiktsmessig å kombinere flere læringsstrategier, for eksempel utdyping og organisering (Elstad og Turmo 2006:18f). Organiseringsstrategier brukes for å binde sammen, ordne eller gruppere informasjon som presenteres i teksten. Eksempler kan være ordkart, styrkenotat og tankekart.

Forståelsesovervåking er, i følge Elstad og Turmo (2006:19f), å ha oppmerksomhet og bevissthet om hvor godt man forstår det man leser. Overvåking av egen forståelse og eventuelt utviklingspotensiale, er en form for metakognisjon som innebærer at eleven reflekterer over egen forståelsesprosess. Kontroll kan knyttes opp mot kontroll av eget læringsarbeid, for eksempel egne utførte regneoperasjoner, men også opp mot motivasjon. Motivasjonskontroll kan innebære at eleven bevisst forsøker å knytte læringen opp mot personlige mål (Elstad og Turmo 2006:20).

2.2 Lesing

Det er vanlig å definere lesing som en ferdighet bestående av to grunnleggende prosesser: *avkoding og forståelse* (Gough m.fl. 1996:2) som ofte settes opp på følgende formel: $\text{lesing} = \text{avkoding} \times \text{forståelse}$. Lesing blir et produkt av disse, og går ett av leddene mot null, vil det totale utbyttet av lesingen også gå mot null (Gough m.fl. 1996:3). Erfaringsmessig vet man at også andre uforutsigbare elementer, som for eksempel dagsform, kan virke inn på både avkoding og forståelse. I den senere tid er det blitt vanlig å definere lesing ved hjelp av en utvidet leseformel hvor også motivasjon settes inn som egen faktor: $\text{Lesing} = \text{avkoding} \times \text{forståelse} \times \text{motivasjon}$.

Avkoding dreier seg om den tekniske siden ved lesing og regnes som selve fundamentet for leseprosessen. Betegnelsen avkoding brukes på to ulike måter. Definisjon A tar utgangspunkt i avkoding som den tekniske siden ved lesing hvor leseren er i stand til å omkode rekker av symboler, bokstaver og ord til noe lydlig (Austad m.fl. 1993:20). Definisjon B inkluderer i tillegg til den tekniske siden, også at leseren mestrer å omgjøre ordets grafemiske bilde til et indre ord slik at leseren klarer å gjenkjenne den trykte teksten, uttale ordene og til slutt få tilgang til ordenes mening (Høien 1991:223).

Lesing av ord er utgangspunktet i begge definisjonene, og det hevdes også at avkoding og den tekniske siden ved lesing er det samme. Når den tekniske leseferdigheten skal utdypes, skiller imidlertid definisjonene seg. Definisjon B inkluderer også betydningen av at leseren forstår det skrevne ordet, mens A definerer avkoding omtrent som avlesing. Avkoding og forståelse henger så tett sammen at det i flere tilfeller vil være vanskelig å skille dem fra hverandre. De griper inn i hverandre, og hensikten med avkodingen er jo nettopp å oppnå en forståelse (Kulbrandstad 2003:21). I dag brukes definisjonene litt om hverandre, så det kan være greit å presisere hvilken form for avkoding det er snakk om. Kulbrandstad (2003:21) bruker begrepet "avlesing" når avkodingen skjer uten forståelse, og "ordgjenkjenning" når avkodingen inkluderer at ordet også forstås.

Leseforståelse er et sentralt mål for arbeid med lesestrategier og bør utdypes. I følge Undervisnings- og Forskningsdepartementet (Gi rom for lesing! 2005:13) kjennetegnes leseforståelse ved at leseren gir den avkodede teksten et fullverdig meningsinnhold. Lesingens meningsaspekt vil være avhengig av de erfaringer, forkunnskaper og forventninger som leseren møter teksten med, og er dermed et resultat av interaksjonen mellom leseren, de lese- og læringsstrategiene han tar i bruk, teksten som leses og konteksten lesingen foregår i. Ut fra denne forklaringen på forståelseslesingen, ligger altså tekstens mening i de tolkninger og slutninger leseren gjør (Gi rom for lesing! 2005:13). Dette synet underbygges også hos Kulbrandstad hvor dette beskrives som en prosess der leseren må være aktiv og skape mening ved hjelp av egne bakgrunnskunnskaper (Kulbrandstad 2003:33).

Leseforståelse er en avgjørende form for kompetanse i et kunnskapssamfunn som vårt. Viktigheten av kompetansen går langt ut over utdanningssystemet hvor tekstforståelse er en viktig side av elevenes tilegnelse av kunnskap. For en fullverdig deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, er det å kunne lese med forståelse og forstand helt essensielt. Hvis denne ferdigheten mangler, vil man som samfunnsborger ha vansker med å delta i demokratiske prosesser og påvirke beslutninger som angår livsviktige forhold. Når man ser slik på begrepet, ser man at det berører selve kjernen i både utdanningsvirksomhet og samfunnsdeltakelse i et moderne kunnskapssamfunn (Bråten 2007a:9).

Elbro (1986:13) tredeler lesebegrepet slik at det består av gjenkjennelse, foregripelse og tenkning. Med gjenkjennelse mener han evnen til umiddelbart å kjenne igjen ord og bokstaver. Foregripelse forklares som forforståelse og er en ferdighet som letter gjenkjennelsen. Her drar han inn leserens forventninger til teksten og kunnskaper om sjangeren som momenter som hjelper leseren til å skape mening. Også Elbro mener forståelsen står sentralt i lesebegrepet, og han understreker viktigheten av å vektlegge elevenes bakgrunnskunnskaper og begrepsdannelse i søken etter forståelse (Elbro 1986:13). Det essensielle ved et godt ordforråd og begrepsforståelse understrekes også av norske leseforskere, som for eksempel Liv Engen, i og med at dette er vesentlig for å kunne lese med flyt og forståelse (Engen 2007: 58ff).

I den spesialpedagogiske tradisjonen har det, i følge Hole (2003:9), vært normalt å fokusere på avkodingen. Selv om det i lang tid har vært vanlig å definere lesing som avkoding × forståelse, har forståelsesfaktoren vært lite interessant i faglige miljø i en lang rekke år. Særlig med tanke på lærevansker, var det få som gikk direkte inn og tok fatt på dette. Når det gjaldt de sterke elevene, var det rett og slett ikke nødvendig å arbeide med dette – de fant ut av det på egenhånd, var den generelle oppfatningen. I løpet av de siste 15-20 årene har betydningen av at forståelsen må settes inn i elevens egen referanseramme basert på elevens egne erfaringer, blitt kraftig understreket (Hole 2003:9f). Ensidig fokus på avkoding på bekostning av forståelse, tar bort selve formålet med lesingen, nemlig å forstå. Dersom formålet med leseaktiviteten stadig blir borte, vil aktiviteten raskt miste aktualitet og betegnes som nokså meningsløs (Anmarkrud 2007a:224). Det er denne utvidede definisjonen på lesing som danner fundamentet i lesebegrepet brukt videre utover i oppgaven.

2.3 Leseprosessen – Å lese og ikke forstå, er som å pløye og ikke så

Allard m.fl. (2006:12) presenterer en figur som får fram kompleksiteten og helheten i leseprosessen gjennom å vise til samspillet mellom ulike ferdigheter som kreves, fig. 2.1. Modellens hensikt er å skape forståelse og oversikt over virkeligheten begrepet leseprosess representerer (Allard m.fl. 2006:11). Leseren tar med seg *kunnskaper og tidligere erfaringer* i møtet med en ny tekst. På figuren ligger dette litt utenfor selve prosessen, men også i følge Elbro er dette ytterst relevant i forhold til utbyttet man har av en tekst (Elbro 1986:13). Kunnskap og erfaring står som en sammenfatning av alt det vi er, og utgjør grunnlaget for hvordan vi fungerer. Kunnskap og erfaring vi har gjort oss ut fra følelser, tanker og handlinger, er flettet sammen med faktakunnskaper vi har tilegnet oss. Dette har vi med oss i ordnede sammenhengende strukturer som danner oppfatningen vår av virkeligheten og ulike fenomener (Allard m.fl. 2006:12f).

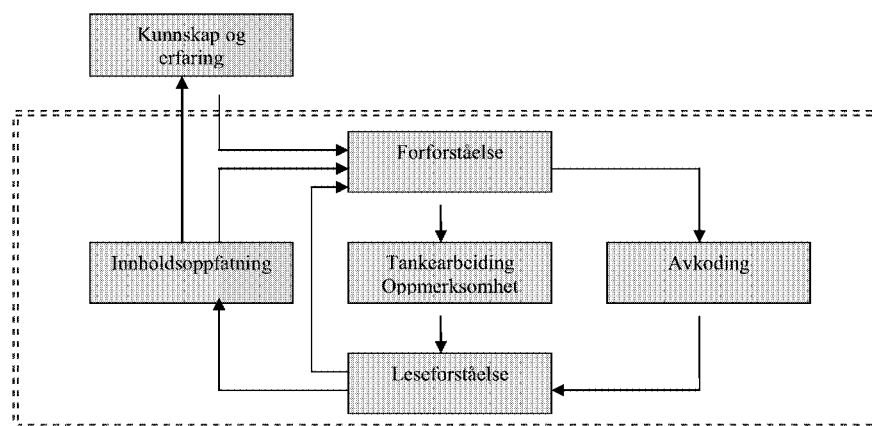


Fig. 2.1 – Leseprosessen (Allard m. fl. 2006:12)

Kunnskaps- og erfaringsbanken danner bakgrunnen for *forforståelsen*. Med forforståelse mener Allard m.fl. (2006:16) de forutsetninger vi har for å forstå på et ubevisst nivå. Dette deles inn i to kategorier: ytre og indre forutsetninger der de ytre peker på konteksten, sammenhengen eller situasjonen budskapet blir gitt i. De ytre forutsetningene, konteksten, blir så tolket ut fra de indre, det vil si kunnskaper og erfaringer (Allard m.fl. 2006:16f). Evne til å lese kroppsspråk, ansiktsuttrykk, følelser og tone i språket, tas med i tolkningen av budskapet som helhet. Når vi leser en tekst, mobiliserer vi alltid en forforståelse ut fra sammenhengen og egen erfaring og kunnskap. Forforståelsen omfatter ikke bare innholdet, men også språklige aspekter, oppbygging og layout, samt egne motiver for å lese akkurat denne teksten (Allard m.fl. 2006:17f).

Kunnskap, erfaring og forforståelse er med på å danne et godt grunnlag for de øvrige elementene i leseprosessen, som for eksempel avkodningen. Avkodning omfatter i følge Allard m.fl. (2006:19) både tenkning og øyets virksomhet, samt samspillet mellom disse to. Avkodningen styres av forforståelsen. Allard m.fl. bruker et eksempel med tekst og bilder til illustrasjon. Bilder fanger gjerne oppmerksomheten vår og gir oss bestemte forestillinger om teksten vi skal lese. Hvis bildene så rimer dårlig med innholdet, styrer de oss i feil retning og det kan hende vi avkoder feil (Allard m.fl. 2006:20).

I følge Allard m.fl. (2006:21) jobber den tankemessige bearbeidingen med tankene våre rundt innholdet og forforforståelsen samtidig som vi avkoder. Det skjer en ubevisst strukturering og ordning av det som er hentet fram fra kunnskapene og erfaringene våre fordi det kan være relevant i lesesituasjonen. Forforståelsen og avkodningen blir i den tankemessige bearbeidingen nå ordnet slik at de danner en holdbar struktur for forståelse (Allard m.fl. 2006:21).

Som vi ser så er både avkodingen og forforståelsen viktige for at den tankemessige bearbeidingen skal kunne resultere i en forståelse av det leste, altså leseforståelse. I følge Allard m.fl. så er begge disse elementene en forutsetning for forståelsen. Faller en av dem bort, leser man ikke lengre. Hvis ikke tankene er rettet mot innholdet i teksten, gir ikke lesingen noe resultat. ”Å lese og ikke forstå, er som å pløye og ikke så”, lyder et ordtak som i denne sammenhengen er nokså treffende (Allard m.fl. 2006:23).

Innholdsoppfatningen er alltid en helhetsoppfatning i følge Allard m.fl. Helhetsoppfatningen dannes allerede fra starten av, og allerede etter å ha lest noen linjer, avsnitt eller sider, har vi dannet oss et bilde på innholdet. Underveis vil innholdsoppfatningen endre struktur, kvalitet og omfang til et stadig tydeligere bilde av hva teksten egentlig handler om. Vi er aktive i prosessen med å tolke, forstå og forestille oss innholdet ut fra våre kunnskaper og erfaringer, og er på den måten med å skape innholdet i teksten (Allard m.fl. 2006:35). Pilen fra leseforståelsen til forforståelsen indikerer at allerede etter å ha lest ei setning, gir leseforståelsen oss ny innsikt og ny forforståelse. Forforståelsen blir stadig rikere etter hvert som vi leser, og med en rikere forforståelse blir også teksten enklere å lese. Allard m.fl. sammenligner oppstarten med lesingen av en roman. Det første kapittelet tar lengre tid og er mer anstrengende å lese fordi du presenteres for mye nytt gjennom handling, persongalleri, miljø, forfatterens språk osv. Det gjelder å bygge opp forforståelsen slik at man kommer over ”terskelen” og kommer seg inn i boka. Heretter går det lettere og raskere (Allard m.fl. 2006:36). Lesingen bidrar så til kunnskap og erfaring som i sin tur beriker forforståelsen, og leseprosessen fullendes (Allard m.fl. 2006:37).

Kort oppsummert starter lesingen i forforståelsen. Hvis du for eksempel er svært kunnskapsrik innen et emne, så starter du ut med en god og omfattende forforståelse. Du har et rikt materiale som utgangspunkt når du skal bearbeide det du leser, noe som bidrar til at avkodingen går både lett og raskt (Allard m.fl. 2006:23). Dersom du leser om et nytt og helt ukjent område, er forforståelsen mangelfull og du har en begrenset struktur til hjelp i bearbeidingen av stoffet. Dette medfører at du må gå mer i detalj inn i teksten for å få et materiale du kan bearbeide, noe som gjør stoffet tungt og vanskelig å lese (Allard m.fl. 2006:23f).

Høien og Lundberg (2000:41) understøtter denne modellen og betrakter også lesing som en sammensatt ferdighet hvor ulike avkodings- og forståelsesprosesser inngår. Avkodingsprosessene refererer til leserens gjenkjenning, uttale og forståelse av ordets mening. Leseforståelse refererer til høyere, kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å hente ut mening av teksten, reflektere over den og trekke slutninger (Høien og Lundberg 2000:41). Alle disse elementene; forforståelse, tankearbeid og oppmerksomhet,

leseforståelse, innholdsoppfatning samt kunnskap og erfaring, er sentrale for å stimulere til god, selvstendig og strategisk lesing.

Det er ikke bare *hva* vi lærer som er vesentlig for utbyttet, men også *hvordan* vi lærer. Av og til opplever man at ting man har erfart er gjennt og glemt slik at det vanskelig kan hentes fram igjen. Våre tanker, handlinger og følelser styres, i følge Allard m.fl. (2006:13), av det vi har vært med på og det vi har lært, men også av *hvordan* vi har lært bestemte ting. Dersom elevene blir utsatt for læring som pugging av enheter uten innbyrdes sammenheng og som krever eksakt gjengivelse, kan man si at glemselskurven fig. 2.2 gjelder (Allard m.fl. 2006:14f). Glemselskurven gir et bilde på minskingen i minnet med tiden. Grafen viser at vi tenderer å halvere vår hukommelse i løpet av dager eller uker dersom det innlærte materialet ikke repeteres. I følge kurven er det nokså dårlig stilt med vår evne til å huske det vi har lært (Allard m.fl. 2006:14). Dersom man repeterer og fortsetter å lære seg det nye materialet, oppnår man overlæring slik at man kan huske stoffet lengre. Teorien om overlæring er, i følge Allard m.fl., ca. 100 år gammel, men fremdeles en hjørnestein i skolens arbeid. Dersom læring kombineres med *mening*, gjelder ikke glemselskurven (Allard m.fl. 2006:14f). Meningsaspektet ved all læring og lesing er med andre ord svært viktig for at elevenes utbytte skal kunne lagres i varige kunnskaps- og erfaringsstrukturer.

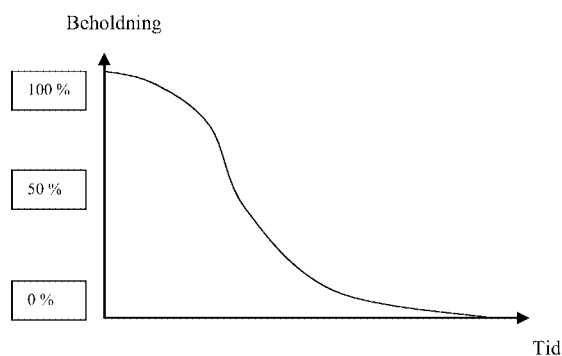


Fig. 2.2 - Glemselskurven (Allard m.fl. 2006:14)

Leseprosessen deles ofte inn etter hvilket stadium i lesingen vi befinner oss på. Vi har en førlesefase, selve lesefasen og en etterlesingsfase (Kulbrandstad 2003:185ff). I alle fasene vil en utstrakt bruk av lærings- og lesestrategier kunne lette forståelsesarbeidet. I følge Kulbrandstad (2003:185ff) er det svært hensiktsmessig å ta i bruk en slik prosessorientert forståelsesopplæring hvor man deler det pedagogiske arbeidet med leseprosessen i faser. Det er viktig å tenke variasjon, og også variere mellom bruk av en eller flere av fasene i arbeidet. I førlesefasen skal elevene forberedes på den konkrete teksten de skal arbeide med. Formålet med dette er dobbelt: elevene skal både gjøres nysgjerrige på

teksten samtidig som de skal gjøres bedre rustet til å møte den. Konteksten og formålet med lesingen bør også skapes her (Kulbrandstad 2003:185). For å danne innfallsporten til en tekst, kan for eksempel leseren hente fram sine bakgrunnskunnskaper ved å se på overskrifter og illustrasjoner, diskutere teksttype og forventninger til sjanger og innhold.

Kontekstualisering av en tekst er dessverre ofte et oversett område, noe som verken tilrettelegger for motivasjon eller forståelse. I enhver frivillig lesesituasjon i hverdagen skjer lesingen i en naturlig kontekst hvor leseren plukker opp en avis fordi han ønsker å oppdatere seg på sportsnyhetene, eller han leser ei krimbok som han har fått anbefalt av en venn som vet at han liker akkurat den forfatteren. Poenget er at leseren her vet noe om hva han har i vente, mens i skolen blir elevene ofte presentert for tekster de ikke har valgt selv. Her blir det desto viktigere at læreren gir elevene forventninger til innhold, formål og lese måte (Kulbrandstad 2003:185).

I følge Kulbrandstad (2003:191f) er det viktig at elevene har innsikt i forståelsesprosessen og i strategiske valg de kan gjøre underveis. Man kan bl.a. legge inn avbrudd i lesefasen der ulike sider ved forståelsen tematiseres. Er det en skjønnlitterær tekst, er det naturlig å ta i bruk hjelpeord som hvem, hva, hvor, når og hvorfor, og elevene bør også få trening i å foregripe innholdet. Dette kan for eksempel gjøres gjennom diskusjoner og samtaler i klasse, grupper eller par. Notering av nøkkelord, understrekninger og oppsummeringer etter leste avsnitt, er naturlige strategier å ta i bruk i selve lesefasen. Er leseren bevisst egen forståelse og lese måte, vil han i denne fasen kunne endre lese måte, hastighet og strategivalg dersom forståelsen uteblir.

I etterlesingsfasen skal det leste bearbeides og leseren skal kunne kontrollere kunnskapen han har tilegnet seg. Det er gjerne denne fasen det tradisjonelt har vært jobbet mye med (Kulbrandstad 2003:199). Her er det et bredt spekter av strategier man kan ta i bruk, men den vanligste er gjenlesing av hele eller deler av teksten. Dramatiseringer, diskusjoner, tankekart, styrkenotater, svare på spørsmål fra tekst, lage spørsmål til tekst, oppsummeringer osv. er eksempler på andre strategier man kan benytte seg av.

2.4 Lesekompetanse

Lesekompetanse er, i følge Utdanningsdirektoratet, et vidt begrep som omfatter en rekke individuelle forutsetninger og ferdigheter som motivasjon, språklige ferdigheter, evne til å forstå og bruke skrevne språksymboler og til å konstruere mening i ulike tekster. I begrepet ligger også en rekke lese- og læringsstrategiske ferdigheter: å kunne målerette egen lesing, velge hensiktsmessig lese måte, reflektere over egen leseprosess og vurdere egne

strategiske valg (Gi rom for lesing! Veien videre 2007:9f). Kort sagt innebærer lesekompetanse at leseren er i stand til å bruke skrevne tekster som redskap for egen læring (Gi rom for lesing! Veien videre 2007:13).

Begrepet lesekompetanse står sentralt i internasjonale undersøkelser som PIRLS (10-åringer) og PISA (15-åringer), og definisjoner på lesing i undersøkelsene vektlegger evne til å forstå, bruke, reflektere og konstruere mening fra varierte tekster. Disse ferdighetene utvikles på tvers av faggrenser i tillegg til å ha et sosialt og kulturelt betinget aspekt (Gi rom for lesing! Veien videre 2007:9f).

I evalueringen av den nasjonale tiltaks- og strategiplanen "Gi rom for lesing!" (2005:13), som har som formål å stimulere leseglede og leseferdighet hos barn og unge og øke kompetansen i bruk av skolebibliotek, beskriver departementet "lesingens tre ansikter" som er representert ved:

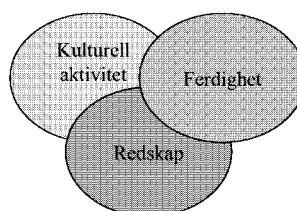


Fig. 2.3 - Lesingens tre ansikter (Gi rom for lesing! Veien videre 2007:7)

Lesingens tre ansikter sier noe om de mange aspekter som lesingen rommer og åpner døren for et utvidet lesekompetansebegrep. I tillegg til at lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter i det nye læreplanverket, er denne kompetansen også kulturelt betinget. I vårt informasjonssamfunn med rask teknologisk utvikling og flytende referanserammer, krever det kompletterende kompetanser for å manøvrere sikkert. Lesing er et redskap i denne manøvreringen. Man må også være bevisst språk og tekster, mestre språket og være i stand til å se sammenhengen med den kulturelle konteksten. Å kunne "lese" ulike kontekster krever ikke bare leseferdigheter, men også en kulturell kompetanse (Gi rom for lesing! 2005:13). Evalueringen av "Gi rom for lesing!" understreker viktigheten av å opprettholde balansen i lesingens tre ansikter (2007:7) da dette vil styrke lesingens plass og virke, både i utdanning og samfunnsliv for øvrig.

2.5 De fem grunnleggende ferdighetene

17. juni 2004 vedtok Stortinget enstemmig å slutte seg til noen av de grunnleggende ideene i Stortingsmelding 30 (2003-2004), med tittelen "Kultur for læring". Alle representantene var enige om at det måtte satses på såkalte "grunnleggende ferdigheter" som basis for læring i alle skolens fag:

- å kunne lese

- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

Ferdighetene er, i følge Utdanningsdirektoratet, viktige redskaper for læring og utvikling i fag og for å kunne delta i skole, samfunns- og arbeidsliv. De er også viktige for personlig utvikling og allmenndannelse. Hensikten med å prioritere disse ferdighetene i opplæringen, er nettopp å sikre at alle elever får gode forutsetninger for læring og for å mestre dagliglivets utfordringer (Udir.2008a).

De fem grunnleggende ferdighetene skal prioriteres i opplæringen i *alle skolens fag*. Det er første gang i landets historie at et læreplanverk eksplisitt fremhever disse fem områdene som grunnleggende (Øzerk 2006:77). Her bør det nevnes at i mønsterplanen for grunnskolen 1987, står tale, lesing, skriving og regning omtalt som grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som er av vesentlig betydning for den enkeltes personlige og sosiale utvikling og i forhold til samfunnets behov (M87:43). Her kan man helt klart dra paralleller fram mot det nye læreplanverket. Det er kun bruk av digitale verktøy som ikke dras fram som en grunnleggende kunnskap eller ferdighet i M87, men heller omtales som en del av kapittelet ”Læremidler – Bruk av data- og medieteknologi som hjelpemiddel i undervisningen” (M87:57f). Den omfattende utviklingen i vårt informasjonsteknologiske samfunn de siste tiårene, gjør det logisk at denne ferdigheten først nå har fått en såpass sentral plass i en læreplan. Selv om tale, lesing, skriving og regning nevnes i M87 som grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, er dette vesentlig mindre betonet enn i LK06 hvor ferdighetene er integrert i fagplanene i hvert eneste av skolens fag.

Utdanningsdirektoratet presiserer at de grunnleggende ferdighetene både er en forutsetning for å utvikle fagkunnskap og en del av fagkompetansen i ulike fag. Det er de ulike fagenes innhold og premisser som avgjør hvordan ferdighetene må utvikles, og ferdighetene blir dermed knyttet til fagkompetansen på ulike måter i ulike fag (Udir.2008a). Lesing av fagtekster i naturfag er for eksempel noe helt annet enn å lese skjønnlitterære tekster i norskfaget, noe opplæringen må innrettes mot.

Betegnelsen ”grunnleggende ferdighet”, betyr ikke at det handler om ferdigheter på et grunnleggende nivå, men at de er *grunnleggende for læring og utvikling i alle fag*. For å sikre en kontinuerlig utvikling gjennom det 13-årige løpet, er de integrert i læreplanene for alle fag og på alle hovedtrinn (Udir.2008a). Dette innebærer at lærere i ulike fag i fellesskap må sørge for at opplæringen knyttes til disse ferdighetene.

2.5.1 Lesing som grunnleggende ferdighet

Utdanningsdirektoratet har kommet med en redegjørelse for leseferdigheten, og her kan vi kjenne igjen ”lesingens tre ansikter” gjennom at lesing beskrives både som en kulturell aktivitet, et redskap og en ferdighet. Videre kommer direktoratet med beskrivelser av lesing som er særlig relevante i forhold til en strategisk lesekompetanse, hvor også fokus i denne forskningen ligger:

Leseferdighet omfatter både ubevisste, automatiserte handlinger og en bevisst plan for å tilegne seg et meningsinnhold fra ulike typer tekster – fra dikt så vel som fra rutetabeller. Det vil blant annet si å kunne finne fram til informasjon eller opplysninger som er uttrykt i teksten. Det innebærer også å forstå, tolke og sammenholde informasjon og opplysninger i teksten, samt å reflektere over og vurdere tekstens form og innhold. (...) En leser på forskjellig måter avhengig av innholdet og hensikten med lesingen. Å lese en skjønnlitterær tekst stiller eksempelvis andre krav til leseren enn det å lese en fagtekst – å lese et dikt er noe annet enn å lese en rutefigur. Ulike lesemåter må læres (Øzerk 2006:79).

Bevissthet underveis i leseprosessen, metakognisjon, leseforståelse, refleksjon og ulike lesemåter er alle begreper som er sentrale i en strategisk lesekompetanse. I følge Utdanningsdirektoratet (2008a) er det flere aspekter som må være til stede for at leseferdighet skal fungere som et funksjonelt redskap i en læringsprosess:

1. Leseren må blant annet ha en grunnleggende visshet om at lesing faktisk handler om å forstå, oppleve og lære.
2. Det er også en forutsetning at man har sikre og automatiserte avkodingsferdigheter og språklig innsikt tilpasset de aktuelle tekstene man har å forholde seg til.
3. Leseren må kunne klargjøre seg for lesing, sette seg mål og velge lese måte i forhold til dette, og være i stand til å vurdere måloppnåelse.
4. Det er også viktig for leseren å bygge opp relevante forventninger til en tekst, foregripe handling/innhold, reflektere over hva en bringer med seg inn i teksten av egne erfaringer og kunnskap, og vurdere hvordan nye ideer passer sammen med ting en kan/vet fra før.
5. Leseren må også kunne velge lese måte tilpasset formålet: Leser en for underholdningens del, leses det på en annen måte enn når målet er å fordype seg i faglige emner og utfordringer.
6. Opplysninger, informasjon og kunnskapselementer i en tekst må bearbeides, struktureres og oppsummeres. Elevene må lære hvordan dette kan gjøres.
7. De må også lære å vurdere egen forståelse og se sammenhengen mellom eget læringsutbytte og eget arbeid med tekster enten de nå er å finne på skjerm eller i bøker.

Leseferdighet utvikles ikke en gang for alle, men må kontinuerlig videreutvikles for å møte stadig nye utfordringer (Udir.2008a). Dette tar LK06 på alvor ved å la lesing være en grunnleggende ferdighet gjennom hele det 13-årige skoleløpet.

2.5.2 Et felles ansvar i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene

Norskfaget har et særskilt ansvar for leseopplæringen gjennom den første leseopplæringen og den videre opplæringen som foregår gjennom hele skoleløpet (LK06:44), men i Kunnskapsløftet er det veldig tydelig at også de øvrige fag og faglærere ansvarliggjøres i leseopplæringen. Som tidligere nevnt er ikke dette nytt i læreplansammenheng, men lesing presisert som en grunnleggende ferdighet i alle fag, er nytt av LK06, noe som understreker det felles ansvaret i den nye planen (Udir.2008a).

Læreren forpliktes til å drive en fagrelatert leseopplæring på de ulike fags premisser, noe som gjør at læreren må kjenne faget sitt godt, og vite at lesing i faget mat og helse innebærer å granske, tolke og reflektere over faglige tekster med stigende vanskegrad. Man må kunne samle, sammenligne og systematisere informasjon fra oppskrifter, brukerveiledninger, varemerking, reklame og informasjonsmateriell, og vurdere dette kritisk ut fra fagets formål (LK06:146). Å lese oppskrifter handler i mye større grad om å finne detaljopplysninger enn å tolke og reflektere over innhold etc. Matematiske tekster har oftest en annen struktur enn avisartikler, og her er det ofte uttrykksformene eller formatene, som diagrammer og tabeller, som legitimerer lesingens plass i fagplanen (LK06:57ff). Leseferdigheten i engelsk tar derimot sikte på lesing med forståelse, utforskning og reflekterende holdning til stadig mer utfordrende tekster og å skape seg innsikt på tvers av kulturer og fagfelt (LK06:95). Lesing i samfunnsfag blir karakterisert som en mer kildesøkende og kildekritisk aktivitet (LK06:117ff), og har naturlig nok et annet språk enn for eksempel eventyr. Å gi elevene språklig innsikt, som kunnskap om fagspesifikke uttrykksmåter eller ord og uttrykk brukt i overført betydning, er noe som må vektlegges i alle fag på alle trinn (Øzerk 2006:79). Elevene skal lære å forholde seg til ulike teksttyper og sjangre og erfare at når de går i gang med leseprosessen med en målrettet, aktiv holdning, blir det enklere for dem å nå læreplanens kompetansemål for de ulike fagene (Udir. 2008a).

Når man leser Kunnskapsløftets beskrivelse av leseferdighet i de ulike fagplanene, blir det tydelig at det ikke er den grunnleggende leseopplæringen fram mot knekkingen av lesekode som framheves gjennom grunnskoleløpet, selv om dette er en nødvendig forutsetning. Hovedfokus ligger heller på forståelseslesingen, under definert som den andre leseopplæringen.

2.6 Den første og andre leseopplæringen

Det har tradisjonelt vært den første leseopplæringen de fleste i skoleverket har forbundet med leseopplæring. Leseopplæring og *begynneropplæring* har mye godt vært synonyme. Det er ikke tvil om at denne første fasen er viktig, og at det å ”knekke lesekode” er et grunnleggende og nødvendig utgangspunkt for i det hele tatt å kunne forstå meningen bak de skrevne ordene (Roe 2008:12). Siden systematisk leseundervisning i norsk skole erfaringsmessig har vært synonymt med begynneropplæringen, har dette i hovedsak hatt fokus på 1.-4. trinn, og da med avkodningslæring og tekstlesing som praksis (Carlsten 1998:6). Etter denne leseinnlæringsfasen har norskfaget, i følge Carlsten, inneholdt rettskrivingsøvelser, grammatikk-læring og diverse skriftspråklige aktiviteter. Systematisk leseundervisning av fagtekster med vekt på forståelse og metakognitive strategier, har ikke blitt satt på dagsordenen i den grad det burde (Carlsten 1998:6). De senere årene, og da særlig med innføringen av Kunnskapsløftet, har dette endret seg på flere områder. Utvikling av læringsstrategier og evne til kritisk tenkning blir som sagt nevnt som punkt 3 i Læringsplakaten (LK06:31). I tillegg er lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag kommet inn, noe som krever fagspesifikk leseopplæring, i sterk kontrast til leseopplæringen som Carlsten refererer til som en norskfaglig syssel, slik det tradisjonelt har vært i skolene.

Internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS har også vært med på å få fokus over på det som skjer etter at elevene har knekt lesekode. Den andre leseopplæringen tar for seg den videre leseutviklingen etter at lesekode er knekt, og forståelseslesingen står her sentralt (Roe 2008:12f). Forståelseslesingen skal brukes som et verktøy for å tilegne seg ny eller utvidet læring og kunnskaper alt etter formålet med leseaktiviteten (Bjørvand og Tønnessen 2002). I følge Roe (2008:12f) vil en systematisk leseopplæring som tar for seg varierte tekster, medier, lesemåter og lesestrategier gjøre at elevene vil utvikle seg til bedre lesere enn elever som ikke får en slik opplæring.

3.0 DESIGN, KONTEKSTBESKRIVELSE OG METODE

I pedagogisk sammenheng vil det alltid være et overordnet mål å forbedre allerede etablert praksis, noe som også har vært en målsetning i dette arbeidet. Erfaringene jeg har høstet fra det praktiske arbeidet med elevene, samt fordypning i relevant forskning og litteratur om lesing, leseprogrammer og kartlegging av den norske elevens lesekompetanse, har jeg forsøkt å utnytte for å styrke egen undervisning i den andre leseopplæringen.

Ønsket om å forbedre praksis forutsetter et innovasjonsperspektiv på forskningen faget støtter seg til, og forskningstradisjonen som har det mest fremtredende innovasjonsperspektivet, kalles for aksjonsforskning. Dette dreier seg, enkelt forklart, om en kombinasjon mellom innovasjonstiltak og evalueringsforskning, og er en tids- og ressurskrevende forskningsstrategi som fort blir for stor til en masteroppgave (Skogen 2006:172). Da formålet om en endring av praksis står så sentralt, har jeg likevel valgt aksjonsforskningen som design, men jeg har forsøkt å tilpasse forskningen formatet på en masteroppgave.

For å gjennomføre innovasjonen, har jeg tatt i bruk problemløsningsstrategien, P-S-strategien (Problem Solving). Denne innovasjonsstrategien har vært til hjelp med å strukturere og bygge opp arbeidet, noe som også understøtter en aksjonspreget tilnærming (Skogen 2004:53).

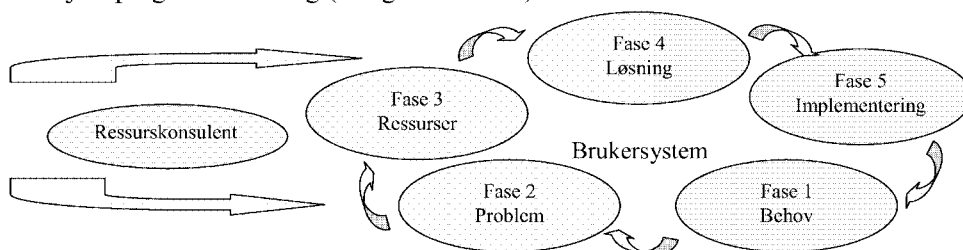


Fig. 3.1 – Problemløsningsstrategien (Skogen 2004:54)

Som fig. 3.1 illustrerer, baserer problemløsningsstrategien (P-S) seg på at utgangspunktet for en innovasjonsvirksomhet skal være et følt behov, fase 1. Behovet defineres ikke av eksperter, politikere eller forskere, men av aktørene som det angår i den nære hverdag (Skogen 2004:54). Behovet for en plan eller hjelpemidler til støtte i utviklingen av en strategisk leseferdighet, er et reelt og følt behov av meg selv som lærer, kolleger og flere av elevene jeg har pratet med i forkant og underveis i prosjektet.

I fase 2 blir problemet diagnostisert, og her forsøker en å konkretisere, avgrense og beskrive hva problemet består i slik at det kan gripes fatt i noe konkret for å starte en forbedring av prosessen (Skogen 2004:54). Kort oppsummert så drives

det ikke alltid en prioritert og systematisk undervisning i den andre leseopplæringen, og mange lærere mangler redskaper i arbeidet i tråd med resultatene i forskningsprosjektet PISA+ (Klette og Lie 2006:3). Elevene føler i stor grad at de er ferdig med leseopplæringen når de har knekt lesekode - som for øvrig er en forståelig holdning når mange voksne, også lærere, bevisst eller ubevisst signaliserer samme holdning. Forskning som PISA sier mye om hva vi kan bli bedre til, men overføringen til praksis, synes likevel komplisert og vanskelig. Lesing som grunnleggende ferdighet er kommet inn i alle fagplanene i LK06, noe som understreker viktigheten av ferdigheten, samtidig som det ikke nødvendigvis gis så mange didaktiske retningslinjer og tips for arbeidet på feltet. Jeg håper at det jeg foretar meg her, kan hjelpe meg i det praktiske arbeidet med å hjelpe elevene å bli gode, strategiske lesere som mestrer å lese for å lære i varierte lesesituasjoner, ulike medier og i møte med et bredt spekter tekster.

Fase 3 i endringsprosessen har fokus på ressurser hvor en søker etter relevante erfaringer, ideer, informasjon og kunnskaper (Skogen 2004:54). Kurs i læringsstrategier har motivert og stimulert til oppdateringer i anerkjent litteratur og forskningsresultater, utveksling av ideer og erfaringer med kolleger og elever, utprøving, refleksjon og revidering, som igjen har utvidet horisonten. I denne oppgaven har jeg tatt for meg relevante prosjekter og analyser gjort i forhold til den seneste leseforskningen, noe som har gitt en mer vitenskapelig forankring av egen lesedidaktikk. Dette har igjen resultert i en stadig utprøving av undervisningsopplegg og metoder på egne elever, som har bidratt til verdifull informasjon, ideer og erfaringer jeg har brukt videre i dette prosjektet.

I fase 4 er det løsningen som står i fokus. Løsningsforslaget skal ha basis i kunnskapene fra fase 3 og være et svar på problemet fra fase 2 (Skogen 2004:54). Litteratur og forskning som presenteres etter hvert i oppgaven, har dannet grunnlaget for forskningen som er gjort. CRISS-prosjektet introduserer en rekke læringsstrategier som er til god hjelp for å utvikle strategiske lesere. LUS-prosjektet supplerer arbeidet ved å tilføye elementer som er nødvendige for funksjonell lesing og som den gode leseren benytter. BU- og GBU-modellene har sine positive sider å tilføye i forhold til begrepsutvikling og begrepshierarkier som står sentralt i enhver form for læring. De tre anerkjente opplæringsprogrammene som introduseres i kap. 5, har til hensikt å lære elevene lese- og forståelsesstrategier gjennom en eksplisitt forståelsesopplæring. Sist men ikke minst, så har forskning og resultater fra PISA, PIRLS og nasjonale prøver - og ikke minst: elevenes egne tanker og erfaringer, vært til hjelp i forsøket på å forbedre praksisen i den strategiske leseopplæringen.

I det siste trinnet, fase 5, implementeringen, skal løsningsforslaget settes ut i livet og anvendes i praksis. Det er her erfaringene fra implementeringsfasen skal nyttes til å evaluere og utbedre innovasjonstiltaket (Skogen 2004:54). Her blir

undervisningsopplegget og erfaringene jeg høstet fra klassen jeg har forsket på vurdert og drøftet, før en revidering og utbedring av undervisningsopplegget tar til ute i skolehverdagen. Det videre arbeidet med å forbedre egen opplæring i strategisk lesekompetanse, vil med andre ord bli et arbeid som tar til for alvor når jeg er tilbake i klasserommet sammen med mine egne elever etter at masteroppgaven er levert.

3.1 Kontekstbeskrivelse

I løpet av dette masterprosjektet har jeg samarbeidet med en 7. klasse som består av 26 elever med en kontaktlærer som tilbringer størstedelen av timene sammen med elevene i hel klasse i et fast klasserom. Vektingen gutter og jenter er omtrent lik, 14 gutter og 12 jenter, og alle elevene har bodd hele livet sitt i Norge med norsk som morsmål. Klassen skårer gjennomsnittlig på kartleggingstester i forhold til alderstrinnet. Tre elever med lese- og skrivevansker har i henhold til § 5-1 i Opplæringsloven krav på individuell opplæringsplan og spesialundervisning. Den ene eleven var fritatt fra dette prosjektet siden han i mange arbeidsøkter var ute sammen med egen lærer. Resultatene fra undersøkelsene mine baserer seg dermed på 25 elever, 13 gutter og 12 jenter. Før jeg begynte arbeidet, ble prosjektet meldt opp til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste mht. behandling av persondata.

Elevene tilhører en 1-7 skole med ca. 150 elever lokalisert til et etablert boligområde hvor miljøet preges av stor grad av homogenitet. Familiene i nærområdet kan karakteriseres som relativt ressurssterke både i økonomisk og utdanningsmessig øyemed, og tar aktivt del i forhold som angår skolens form og innhold. Elevene og foreldrene ble informert om prosjektet før informasjons-/godkjennelsesbrev (vedlegg 1) ble returnert. Alle foresatte stilte seg positive til at det ble gjennomført et utviklingsarbeid i lesestrategier i klassen.

Årsaken til at nettopp denne klassen ble forespurt om et samarbeid, var kontaktlærerens interesse og engasjement i forhold til å gjennomføre en satsing på strategisk leseopplæring. I og med at dette på mange måter representerte et fremmedelement og sågar ekstraarbeid for læreren, var det essensielt å finne en lærer som så den potensielle nytteverdien i et slikt arbeid, og hadde kapasitet til å sette lesestrategier på dagsordenen på tross av merarbeidet. Lærerens engasjement i forhold til temaet har helt klart vært med å påvirke effekten og resultatene av utviklingsarbeidet da lærerens rolle i forhold til modellering, motivering og aktualisering står sentralt i strategiarbeid (Roe 2008:112).

Med bakgrunn i teorien og forskningen som presenteres i de kommende kapitlene, har jeg ønsket å se på hvordan læreren kan iverksette ulike lesestrategiske tiltak, jeg har foretatt et utvalg av strategier basert på anerkjent

teori og forskning og laget forslag til et undervisningsopplegg med formål å bedre den strategiske forståelseslesingen og fremme bruk av lesestrategier. For å måle den eventuelle effekten av undervisningsopplegget, observerte jeg elevene i arbeidet, jeg tok i bruk en før- og en ettertest, en spørreundersøkelse som ble gjennomført før og etter testperioden, samt elevintervjuer av utvalgte informanter for å utdype testresultatene og svarene på spørreskjemaet.

3.2 Metode

Metodevalget må naturlig nok ta utgangspunkt i forskningsspørsmålet og hva man ønsker å finne svar på i en forskningsprosess. Målet med undersøkelsene var å finne ut hva man som lærer kan gjøre for å stimulere elevene til å bli gode, strategiske lesere, og i det følgende ønsker jeg å ta for meg hvilke metoder jeg har tatt i bruk for å belyse problemstillingen.

Begrepet metode betyr illustrerende nok ”et veivalg som fører til målet ” (Kvale 1997:20). I letingen etter svarene jeg trengte fant jeg det hensiktsmessig å ta i bruk elementer fra både kvalitativ og kvantitativ metode for å finne min ”vei til målet”. Mens arbeidsmaterialet ved bruk av kvantitative metoder er tall, litt overforenklet sagt, så er teksten det sentrale uttrykk og arbeidsmaterialet for kvalitative metoder (Repstad 2007:16). Jeg har benyttet meg av observasjon, intervju, en kvalitativ tekstanalyse av før- og ettertesten, samt en spørreundersøkelse som representerer den kvantitative siden av undersøkelsen.

Som nevnt innledningsvis er norske elever, i følge nasjonale og internasjonale undersøkelser, dårligere i lesing enn det man kunne ønske. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom en nokså lav strategisk lesekompetanse (Lie m.fl. 2001:234ff). I arbeidet med å finne tiltak for å bedre denne kompetansen, fant jeg det formålstjenlig å samarbeide med de mest sentrale aktørene, elevene selv. Over en periode på tolv uker jobbet klassen med lesestrategiske tiltak som ble fulgt opp av en før- og ettertest av hele klassen, en spørreundersøkelse som elevene svarte på både før og etter testperioden, intervjuer av seks utvalgte elever, samt fortløpende uformelle samtaler med elevene og læreren, noe som fungerte som en kvalitetssikring av egne observasjoner. Jeg var inne i klassen og observerte under før- og ettertestene, samt i økter hvor elevene arbeidet med lesestrategier. Jeg var en deltakende lærer i undervisningsopplegget, sterkere til stede i begynnelsen av perioden og helt i slutten ved evalueringsarbeidet.

I dette kapitlet kommer jeg til å drøfte metodene jeg har benyttet meg av i prosjektet. Jeg kommer til å belyse ulike sider ved å bruke barn som informanter og etiske forhold av betydning i denne forbindelse. Jeg kommer også til å ta for meg observasjon som metode, testing, spørreskjemaet samt det kvalitative forskningsintervjuet som står svært sentralt i datainnsamlingen.

3.3 Kvalitativ og kvantitativ forskning

Kvalitative metoder handler om å karakterisere. Selve ordet kvalitativ viser til kvalitetene, det vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener (Repstad 2007:16). I den kvalitative forskningstradisjonen er det snakk om data der informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger kan stå sentralt. Data bygger ofte på deltakende observasjoner, uformelle samtaler og verbale uttrykk (Befring 2007:29). Det arbeides i hovedsak med ord og frie uttrykksformer, mer enn tallmateriale. Klare inndelinger av forskningsprosessen er ofte fraværende og førforståelse, problemstillinger og spørsmål, informasjon og tolkninger går inn i en helhet. Dette betyr at nye spørsmål kan oppstå under selve datainnsamlingen (Befring 2007:37). Ulike former for observasjon, elevsamtaler, intervjuer og dokumentanalyse hører til her under den kvalitative forskningsgrenen.

For å undersøke effekten og elevenes vurderinger av forskjellige lesestrategiske tiltak, har jeg dybdeintervjuet seks elever, noe som står i forhold til et av de sentrale kjennetegnene til den kvalitative metodikken; at man går i dybden, men ikke nødvendigvis i bredden. Med dette menes det at vi studerer få, og i dette tilfellet bare ett miljø med alle dets nyanser (Repstad 2007:17). Jobbing med lesestrategier i forhold til en eventuell bedring av strategisk lesekompetanse, er det sentrale og også objektet for forskningen.

Data vedrørende den strategiske leseopplæringen har jeg innhentet ved hjelp av observasjon og intervjuer av et utvalg informanter om deres perspektiver og erfaringer knyttet til fenomenet. Dette er i tråd med Befrings beskrivelse av kvalitativ forskning der ord og frie uttrykksformer står sentralt (Befring 2007:29). Jeg har også analysert en før- og ettertest for å se om arbeidet med strategier peker mot entydige og sentrale funn. Spørreundersøkelsen representerer den kvantitative delen av undersøkelsen, og her har jeg fått tilgang til elevenes selvrapporterte meninger om bruk av lesestrategier og holdningene deres til samme tema.

I og med at den kvalitative forskningstradisjonen gir rom for improvisasjon og personlige valg underveis i prosjektet, har denne metodikken gitt meg friheten og fleksibiliteten til å velge framgangsmåten som ut fra hver enkelt situasjon har sett ut til å gi størst innsikt og utbytte i forhold til problemstillingen. I kvalitative studier er det legitimt å bli klokere etter hvert og justere opplegget ut fra erfaringene man gjør seg underveis. Dette gjelder også endringer og presiseringer av problemstillingen (Repstad 2007:32). Spørreundersøkelsen kunne i motsatt fall naturlig nok ikke endres underveis, siden hele poenget med den var å sammenligne resultatene før og etter testperioden. Det har likevel vært godt å ha en uforanderlig og stabil innsamlingsmetode å støtte seg på hele veien i prosjektet.

Kvalitativ forskning gir ofte en nærhet til studieobjektene som bidrar med et engasjement på et mellommenneskelig plan. Dette åpner for en større respekt for elevenes virkelighetsoppfatning og har medført inspirasjon og glede underveis. Nettopp denne nærheten og uforutsigbarheten som har vært med å drive prosjektet framover, representerer også en av snubletrådene i kvalitativ forskning. Prosjektet kan bli vanskelig å etterprøve og stiller krav om stor grad av personlig integritet. Jeg har hele veien gjort en del bevisste valg i forhold til å forsøke å styrke prosjektets validitet, noe jeg kommer tilbake til etter hvert. Den kvalitative siden representert ved spørreundersøkelsen har også bidratt med et analysemateriale hvor det har vært lettere å innta en objektiv rolle.

3.4 Metodetriangulering

I og med at problemstillingen blir belyst ved hjelp av observasjon, intervju, spørreundersøkelse og testing, tar jeg i bruk en triangulering av metoder. Denne måten å kombinere metoder på, gir et bedre datagrunnlag og sikrere basis for tolkning, men på baksidens medalje står tidsaspektet og uhåndterlige datamengder (Repstad 2007:29). I ettertid har jeg sett at resultatene av dette har gitt meg mange interessante funn og bidratt til et mye bredere grunnlag å drøfte funnene i undersøkelsen på.

En annen mulig ulempe ved metodetriangulering, er at resultatene som framtrer kan motsi hverandre slik at man sitter igjen med konkurrerende virkelighetsbilder (Repstad 2007:29). Dette opplevde jeg i noen tilfeller da materialet fra spørreundersøkelsen og intervjuene manglet samsvar. Oppklaring i nye intervju spørsmål ga deretter verdifull informasjon og innsikt som behandles videre i drøftingen i kap. 9 og 10.

3.5 Barn som informanter

For å kunne evaluere lesetiltakene, så jeg det som nødvendig og hensiktsmessig å få hjelp av brukerne av tiltakene; nemlig elevene, informantene mine. En informant er, i følge Lorentsen (2006:198), "*en person som giver opplysninger som svar på spørsmål: de personer man undersøker*". Svarene jeg har lett etter og trengt for å kunne drøfte problemstillingen i tilstrekkelig grad, har i stor grad lagt hos elevene selv, og her har jeg sett meg nødt til å trekke opp noen linjer i forhold til å arbeide med barn som informanter.

Synet på barn har historisk endret seg fra å betrakte barn som marginaliserte aktører i egen virkelighet, til å erkjenne at barn har kunnskaper, rettigheter, synspunkter, behov og refleksjoner som både er viktige og interessante. Dette har også gjort noe med den voksnes rolle i forhold til barn, noe som har åpnet for nye erkjennelser og oppdagelser i møtet med barns oppfattelse av egen

virkelighet (Eide og Winger 2003:17ff). I denne oppgaven har barnas kunnskaper, synspunkter, behov og refleksjoner i forhold til lesestrategier blitt sett på, ikke bare som viktige, men helt vesentlige. Uten dem hadde det vært vanskelig å se hvilke tiltak som faktisk bedrer den strategiske kompetansen.

Kvaliteten på dataene som har blitt samlet inn i prosjektet, er naturlig nok farget av relasjonen mellom informant og forsker, noe som ofte er nokså typisk i kvalitativ forskning. Intervjuene påvirkes av samspillet mellom eleven som informant og meg som forsker. Funnene som ble gjort, ble i stor grad konstruert i møtet oss i mellom, og informantene, elevene, påvirkes av hvordan de oppfatter meg som forsker. Jeg har forsøkt å fange opp, beskrive og forstå elevenes opplevelse av virkeligheten de lever i, noe som igjen er farget av forholdet vårt. Datainnsamlingen påvirkes av denne relasjonen, noe jeg har tatt i betraktning i analysen og vurderingen av resultatene.

3.6 Valg av informanter

For å kunne holde en vitenskapelig, akademisk distanse (Repstad 2007:39), fant jeg det hensiktsmessig å gjøre undersøkelsene mine på en annen skole enn der jeg har mitt daglige virke. Med andre ord har jeg forsket på elever jeg ikke hadde kjennskap til fra før, og kunne møte dem uten forutinntatte meninger.

Elementer fra observasjonen, før- og ettertesten samt spørreundersøkelsen er analysert på bakgrunn av alle 25 elevene, men oppgavens omfang har gjort det umulig for meg å bruke alle elevene som dybdeinformanter. I samråd med elevenes kontaktlærer valgte jeg derfor ut seks informanter med ulik bakgrunn og ballast for å få et mest mulig allsidig datagrunnlag:

- Nivå: Elevene jeg har intervjuet ligger på ulikt nivå innen lesing. To av elevene kan karakteriseres som relativt svake lesere med stort forbedringspotensial, to ligger på et middels ”normalnivå” mens to av dem kan beskrives som svært habile lesere. Begrunnelsen for valget ligger i informasjonen man kan få ved å se på ulikheter/likheter mellom forskjellige elevtyper, som igjen har vært med å belyse problemstillingen.
- Språklige forutsetninger: Informantene mine har gode kommunikative evner, og formidler gjerne sine tanker og følelser videre til meg, noe som ga meg nødvendig informasjon om emnet.
- Kjønn: Både gutter og jenter ble valgt som informanter for å kunne se om det var noen fremtredende tendenser ut fra kjønnsforskjellene.

3.6.1 Kritisk blick på valg av informanter

Størrelsen på utvalget mitt er lite. Av 25 elever, tok jeg bare for meg seks av dem i intervjuer. En innvending her vil naturlig nok være at et så lite utvalg kan få liten overføringsverdi. En annen innvending av mer etisk karakter, går på

utvalgskriteriene mine; at jeg har valg elever på ulike nivå. Hensikten har aldri vært å favorisere verken svake eller sterke lesere, men å få mest mulig relevant og konstruktiv informasjon om lesestrategiske tiltak for å øke overføringsverdien i det videre arbeidet. For å beskytte elevenes identitet har jeg intervjuet og snakket med flere elever enn de seks jeg har brukt som hovedinformanter.

3.7 Observasjon

Observasjon kan karakteriseres som studier av mennesker for å se hvilken situasjon de naturlig møtes i, og hvordan de oppfører seg (Repstad 2007:33). Observasjon som metode har nytteverdi i forhold til både kvalitativ og kvantitativ forskning. Her er forskeren selv måleinstrumentet som registrerer og vurderer, noe som stiller store krav til sensitivitet – ha evne til å se, høre, føle og tolke opplevelser og inntrykk i observasjonssituasjonen (Befring 2007:121ff).

Jeg valgte å drive en åpen observasjon der alle parter var informert om min tilstedeværelse i klassen og årsaken til at jeg var til stede. Rent etisk var dette den eneste måten for meg å gjennomføre dette prosjektet da tillitsforholdet til elever, lærere og foreldre ikke var noe jeg under noen forutsetninger ønsket å kompromittere. I observasjonen tok jeg på meg en rolle både som passiv og aktiv observatør. Begge disse rollene har positive og negative sider, og for meg har det vært naturlig å ligge på en mellomting i skjæringspunktet mellom de to.

I og med at observasjon egner seg godt til å få kunnskaper om gruppeatferd, var dette en naturlig metode å ta i bruk for å søke direkte, førstehånds informasjon om hvordan arbeidet med lesestrategier fungerte i praksis. Observasjonen ga supplerende informasjon om elevenes forhold og holdninger til strategier, og om dette eventuelt forandret seg i løpet av testperioden. Verbale uttrykk, kroppsspråk, mimikk samt arbeidsinnsats, var faktorer jeg hadde fokus på under observasjonen.

3.7.1 Kritisk blikk på observasjonen

Det er flere utfordringer i forhold til å foreta gode observasjoner. En utfordring ligger i å fange inn relevante, valide og sterke data som gir svar i forhold til ei problemstilling. Dette hadde på flere måter vært lettere, føler jeg, dersom jeg hadde drevet en ren kvantitativ forskning. Da kunne jeg laget meg et observasjonsskjema og telt og krysset av for ulike variabler. En kvalitativ observasjon er utfordrende på et helt annet vis, og det er en fordel å være tydelig på hva man ønsker å observere og hvorfor. Generalisering ut fra observasjonsstudier blir vanligvis et spørsmål om skjønn (Repstad 2007:36), noe heller ikke jeg kom utenom, men jeg fikk en ekstra kvalitetssikring gjennom samtaler med kontaktlæreren og elevene.

Min tilstedeværelse som forsker kan være med på å forstyrre elevenes naturlige opptreden. De kan begynne å pynte på egen væremåte og forsøke å gi de svarene de tror jeg forventer, eller som de føler er ”riktig”. For å forsøke å unngå dette, prøvde jeg å ufarliggjøre nærværet mitt ved å være såpass mye i klassen at elevene ble trygge på å ha meg der.

Når man observerer kjente miljøer og kolleger, kan det være vanskelig å holde den akademiske distansen, og man får raskt personlige interesser i det som skjer i felten. Man ”blir en av de innfødte” eller ”go native” som sosialantropologene kaller det (Repstad 2007:39). Jeg forsøkte å motvirke dette ved å forske på elever som jeg ikke hadde noen slags forhåndskjennskap til. For å unngå for stor kjennskap til miljøet og dets skikk og bruk, valgte jeg å drive forskningen på en annen skole enn der jeg jobber til vanlig.

3.8 Før- og ettertest

Før prosjektet ble satt i gang, fikk elevene en test i RLE-faget som hadde som formål å si noe om elevenes bruk av lesestrategier. Elevene fikk utdelt en opptrykt, ukjent tekst om en ny religion. Videre fikk de beskjed om at de hadde 15 minutter på å lære seg mest mulig fra teksten før de direkte etterpå skulle ha en prøve i emnet. Elevene fikk ha skrivesakene sine tilgjengelig samt ark de kunne bruke i forberedelsestiden dersom de ønsket det. Ellers så ble det understreket at det var opp til hver og en av elevene å bestemme hvordan de ønsket å forberede seg, og at det ikke var noen begrensninger. De kunne for eksempel trekke ut av klasserommet dersom forberedelsene besto i fysisk aktivitet eller muntlighet, arbeide alene, i par, grupper etc. Da det hadde gått 15 minutter, fikk elevene beskjed om å snu forberedelsesarkene sine og skrive ned det de husket fra teksten.

Etter testperioden på tolv uker fikk elevene en tilsvarende test med nok en ny og ukjent tekst om et annet livssyn. På denne måten fikk jeg på en enkel måte tilgang til et materiale som belyste elevenes forhold og bevissthet til lesestrategier før prosjektet tok til. I og med at samme test ble gjennomført en gang til etter prosjektets slutt, fikk jeg et verdifullt sammenligningsgrunnlag til videre analyse. Testene fungerte også som en god innfallspurt til intervjuene siden alle informantene etterpå var engasjerte og oppglødde med mange meninger om lesing som de ønsket å formidle videre.

3.8.1 Kritisk blikk på før- og ettertesten

Elevene hadde aldri hatt en prøve på denne måten tidligere, og den noe brutale prøveformen kunne gi elevene en negativ opplevelse som i verste fall resultere i sabotering av prøven eller et negativt forhold til prøver. Dette ble forsøkt

mildnet ved at elevene fikk beskjed om at dette var et eksperiment, og at prøven ikke ville få noen som helst konsekvenser for vurderingen i faget.

Dersom testen hadde blitt analysert som et enkeltstående datamateriale uten noen andre metoder å støtte seg til, som observasjon eller intervju, hadde den mistet noe av verdien. De påfølgende intervjuene ga vesentlig informasjonen og forklaringer som var viktige for å få mest mulig informasjon ut fra testen.

3.9 Spørreskjemaet

Elevene svarte på et spørreskjema før og etter arbeidet med lesestrategier tok til. Alle 25 elevene som deltok i prosjektet svarte på skjemaet begge gangene og danner grunnlaget for analysen. Spørreskjemaet (vedlegg 2) er firedeelt med til sammen 55 spørsmål. Det er prestrukturert og har oppgitte svaralternativer, fem svaralternativer på de to første oppgavene og fire svaralternativer på de to siste. Mange av spørsmålene er hentet fra elevspørreskjemaet PISA 2009, men det er i tillegg føyd til spørsmål som er relevante i forhold til problemstillingen.

I del en av skjemaet blir elevene spurt om hvor mye tid de bruker på lesing hver dag for sin egen fornøyles skyld, og her gis det fem svaralternativer hvor elevene kun skal velge ett. Alternativene er: *Jeg leser ikke for fornøyles skyld, 30 minutter eller mindre per dag, Mellom 30 og 60 minutter per dag, Fra 1 til 2 timer per dag og Mer enn to timer per dag*. Formålet med del en var å se om det var noen sammenheng mellom elevenes fornøyleslesing og bruken av lesestrategier. Dette skulle også fungere som ”oppvarmingsspørsmål” av litt enkel karakter slik at alle kom seg greit inn i avkryssingen. I del to skal elevene svare på hvor ofte de leser de ulike mediene som nevnes (for eksempel skjønnlitteratur, sakprosa, e-post, aviser etc.) fordi de har lyst til det. Her er svaralternativene delt i fem: *Aldri eller nesten aldri, Noen få ganger i året, Ca. en gang i måneden, Flere ganger i måneden og Flere ganger i uka*. Formålet med denne delen, var å forsøke å finne sammenhenger mellom elevenes litteraturpreferanser og strategibruk. I del tre blir elevenes lesevaner og bruk og holdninger til lesestrategier kartlagt, og her skal elevene svare på hvor enig eller uenig de er i forhold til ulike påstander om lesing. Også her skulle de bare sette ett kryss på ett av fire alternativer: *Helt uenig, Delvis uenig, Delvis enig eller Helt enig*. I PISA er svaralternativene her litt annerledes: *Svært uenig, Uenig, Enig og Svært enig*. Etter nøye overveielser sammen med elevene, ble dette endret da elevene ikke klarte å se noen forskjell mellom *Enig* og *Svært enig*. Var man enig så var man enig. Grad av enighet ble lettere å gradere for dem dersom svaralternativene ble endret til *delvis* og *helt enig*. I del fire skal elevene svare på hvor ofte de foretar ulike lesestrategiske tiltak når de arbeidet med skolefag. Svarene fordeler seg på alternativene: *Nesten aldri, Av og til, Ofte og Nesten alltid*.

Svaralternativene i spørreskjemaet er på ordinalnivå, noe som innebærer at de er ordnet i logisk rekkefølge, men det er ikke mulig å spesifisere nøyaktige avstander mellom svaralternativene (Lund og Christophersen 1999:17). De alternative svarene rangerer enten hyppighet eller graden av enighet, og elevene tvinges til å ta stilling til spørsmålene enten i positiv eller negativ retning siden det ikke gis muligheter til å velge mer nøytrale svar, som for eksempel *Vet ikke*.

3.9.1 Kritisk blikk på spørreskjemaet

For å kunne vurdere en spørreundersøkelser reliabilitet, må man ta flere faktorer i betraktning. For det første kan elevene ha ulik innstilling til å fylle ut et langt spørreskjema på 55 spørsmål. Det krever en viss arbeidsinnsats, konsentrasjon og motivasjon for å gjøre dette så nøyaktig som mulig. Selv om en skulle ønske å gi så ærlige svar en bare kan, så kan de flytende overgangene på svaralternativene føre til at ett og samme spørsmål får ulike svar dersom det skulle komme flere ganger. Dersom eleven er umotivert og negativt innstilt, kan dette føre til at det krysses for negative svar hele veien, og at resultatet derfor blir mer negativt enn det i virkeligheten er. Jeg tror ikke dette var tilfelle hos noen av elevene i undersøkelsen, men det er klart at det var ulike innstillinger til utfyllingen og ulike grader av motivasjon i elevgruppen. Det vil også alltid være en mulighet for at elevene ønsker å gi de svarene de tror læreren ønsker eller forventer, og derfor forsøker å pynte på sannheten. For å unngå dette, ble det presisert at for å hjelpe til med å vurdere undervisningen i lesestrategier, var ærlighet viktig. Sist, men ikke minst, kan det være rimelig å anta at elevene hadde ulike oppfatninger av svaralternativene. Hvor ofte er *av og til* og hvor ofte er egentlig *ofte*? Dette blir svært subjektive betraktninger, og vil selvfølgelig farge den enkeltes svarresultater.

Det er flere fordeler med å bruke spørsmål fra PISA. Spørreskjemaet er utformet av eksperter, og man kan være trygg på at utformingen er gjennomtenkt og kvalitetssikret. I tillegg har man mulighet til å sammenligne eget materiale opp mot tidligere PISA-resultater. Siden funnene fra dette prosjektet kun baserer seg på et lite utvalg på 25 elever, gir dette en fin mulighet til å kunne underbygge egne slutninger med funn fra et større, troverdig datamateriale.

3.10 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervjuet er en konversasjon med en viss struktur og hensikt. Det bygger på den hverdagslige samtalen, men har et faglig preg og går dypere. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra den intervjuedes eget perspektiv (Kvale 1997:20ff). Elevenes erfaringer rundt arbeidet med lesestrategier har blitt fanget opp i det kvalitative forskningsintervjuet.

Samtaler med elevene i miljøet som en del av observasjonsarbeidet, kan ofte være å foretrekke framfor intervjuet, som kan få noe kunstig over seg (Repstad 2007:76). Det har vært naturlig å benytte seg av fortløpende elevsamtaler, men det mer forberedte og langvarige intervjuet har stått sentralt. Selv om de spontane samtalene har belyst sider ved arbeidet i sin naturlige kontekst, har intervjuet vært viktig for å få tid og ro til å gå mer i dybden av emnet.

I følge Gall m.fl. (2007:246f) står vi i hovedsak overfor tre ulike intervjuformer:

- Det strukturerte intervjuet: benytter ofte lukkede spørsmål med ja/nei svar
- Det semistrukturerte intervjuet: har utviklet en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål med oppfølging med mer utdypende spørsmål
- Det ustrukturerte intervjuet: ingen intervjuguide hvor intervjueren stiller spørsmål som gradvis leder informanten til å gi den ønskede informasjonen

I denne oppgaven har jeg tatt i bruk det semistrukturerte intervjuet med utgangspunkt i spørreskjemaet elevene nylig hadde svart på. I tillegg fikk de noen spørsmål rettet direkte mot testen de gjennomførte. Den relativt store mengden spørsmål gjorde at jeg valgte å foreta intervjuene av informantene i to runder. I første runde intervjuet jeg elevene rett etter at klassen hadde hatt førtesten for å forsøke å kartlegge elevenes strategiske valg og refleksjoner rundt egen lesing og læring (vedlegg 3). Samme uke gjennomførte jeg et omfattende intervju med de samme elevene i etterkant av spørreundersøkelsen hvor spørreundersøkelsen fungerte som intervjuguide (vedlegg 2).

Etter at klassen hadde jobbet med lesestrategier i tolv uker, gjennomførte jeg en avsluttende intervjurunde der spørsmålene fra spørreskjemaet ble repetert for å forsøke å avklare om det hadde foregått en endring i elevenes syn og tanker rundt den strategiske prosessen, samtidig som elevene fikk komme med egne refleksjoner, lærdom, kritikk og evaluering av de lesestrategiske tiltakene som hadde vært utprøvd i testperioden. En slik evaluering ble også foretatt med alle elevene i klassering.

I intervjufasen tok jeg utgangspunkt i seks trinn man kan benytte seg av som Kvale refererer til (1997:121ff). De forutsetter ikke hverandre verken kronologisk eller logisk, og ga meg frihet til å benytte meg av det som var mest relevant. Punktene ga meg en trygg ramme med holdepunkter jeg kunne forholde meg til både i gjennomføringsfasen og i etterarbeidet av intervjuene.

- 1) *Intervjupersonen beskriver sin livsverden.* Her skjer det liten tolkning eller forklaring verken fra intervjuerens eller informantens side.
- 2) *Intervjupersonen oppdager selv nye forhold i løpet av intervjuet, og ser nye betydninger i det de opplever og gjør.* Dette skjer uten at intervjueren fremsetter tolkninger.

- 3) *Intervjueren foretar fortettinger og tolkninger av meningen med det informanten sier, og "sender" meningen tilbake.* Dette medfører en kontinuerlig tolkning med mulighet for en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av intervjuerens tolkninger.
- 4) *Det transkriberte intervjuet tolkes av intervjueren.* Denne analysen kan deles inn i tre deler: materialet skal struktureres, det skal klargjøres slik at det blir mer mottakelig for analyse, og sist men ikke minst, tar man for seg den egentlige analysen hvor intervjupersonens egen forståelse hentes fram i lyset, og forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet.
- 5) *Gjen-intervjuing.* Når forskeren har analysert og tolket det ferdige intervjuet, kan tolkningene gis til intervjupersonene slik at informantene får mulighet til å kommentere og utdype.
- 6) *Et mulig sjette trinn forlenger tråden som går fra beskrivelse og tolkning til også å omfatte handling.* Det vil si at informantene begynner å handle på bakgrunn av den nye innsikten de har fått i løpet av intervjuet.

3.10.1 Kritisk blikk på det kvalitative intervjuet

Intervju som metode kan kritiseres for å være idealistisk og individualiserende slik at fokus i for stor grad er på enkeltmenneskets meninger og dermed neglisjerer sosiale strukturer og rammer (Repstad 2007:76). En annen innvending er at intervjuet fort blir kontekstløst, men dette har jeg som forsker forsøkt å forebygge under tolknings- og analysearbeidet. For å få med meg flest mulig nyanser og detaljer i intervjuene, ble disse tatt opp på lydbånd. På denne måten unngikk jeg å dele fokus mellom informantene og notatblokkene, noe som antakelig bedret kvaliteten på datainnsamlingen.

Som under observasjonen, kan jeg også her risikere at elevene får lyst til å "pynte på sannheten", eller forsøke å gi meg svarene de tror blir forventet av dem. Dette forsøkte jeg å forhindre ved å gjøre elevene til "medforskere" slik at vi i fellesskap kunne vurdere de ulike lesestrategiene. Jeg startet alle intervjuene med å presisere at det ikke var noen "riktige" eller "gale" svar. Jeg var ute etter deres oppriktige tanker og meninger slik at vi kunne gjøre leseopplæringen best mulig. En slik involverende strategi virket gunstig, etter min mening.

Tolkninger av intervjuer kan gjerne bli subjektive da det mye godt er forskerens analyser som ligger til grunn. Kvaes seks trinn presentert ovenfor var med på å motvirke dette. Jf. trinn tre foretok jeg tolkninger av det som ble sagt og sendte dette tilbake til intervjuobjektet som fikk mulighet til å bekrefte eller avkrefte. Jf. trinn fem gjen-intervjuet jeg informantene ved behov slik at det var muligheter for elevene å komme med utdypninger og øvrige kommentarer.

4. VITENSKAPELIG FORANKRING – HERMENEUTIKK

I dette kapitlet gir jeg oppgaven en vitenskapelig forankring i hermeneutikken i et forsøk på legitimere fortolkningsarbeidet jeg har foretatt i det analytiske arbeidet. Hermeneutikk dreier seg om spørsmål knyttet til fortolkning og forståelse. Masterprosjektet mitt er i stor grad et kvalitativt studium og siden fortolkning spiller en sentral rolle når man bruker nettopp kvalitative metoder, vil denne type tilnærming knyttes til hermeneutikken eller andre fortolkende teorier (Halvorsen 2003:79). I korthet kan man si at hermeneutikken hjelper oss med å forstå hvordan vi forstår, og hvordan vi gir verden mening (Thornquist 2006:139).

I hverdagen rundt oss kan vi finne en rekke meningsfulle fenomener som har en betydning eller uttrykker en mening. Vi sier også at tekster, språklige uttrykk og menneskelige handlinger har mening. Med andre ord så brukes begrepet *mening* om en rekke fenomener, både om menneskelige aktiviteter, og om resultatene av menneskelige aktiviteter, for eksempel normer, regler og de situasjonene aktivitetene utføres i. Naturlig nok vil det føre med seg både problemer og utfordringer i forhold til fortolkningen av ulike elementer. Forsøkene på å klargjøre innholdet i begreper som forståelse og fortolkning, hvordan forståelse er mulig og hvilke problemer en slik fortolkning kan medføre, går inn under termen hermeneutikk (Gilje og Grimen 2002:142f).

Aksjonsforskningen som jeg har valgt som design i masteroppgaven min, kan plasseres under den hermeneutiske forskningstradisjonen. Siden datamaterialet mitt i stor grad tar utgangspunkt i språklige uttrykk og mellommenneskelige handlinger i forhold til lesing og lesestrategiske tiltak, vil det være viktig å se på grunnproblemer som en fortolkning av disse fenomenene kan reise.

4.1 Dobbel hermeneutikk

Som forsker vil jeg møte en utfordring i det faktum at jeg skal tolke og forstå noe som allerede er fortolkninger, dvs. elevenes fortolkninger og forståelse av seg selv, lesing og strategiarbeid, samt den sosiale settingen rundt læringen. Min subjektive oppfatning kan være en helt annen enn elevenes oppfatninger. Dette kan jeg velge å møte på en av to måter:

1. Jeg kan velge å se bort fra elevenes beskrivelser av seg selv og egne aktiviteter, og tenke at slike beskrivelser som regel blir feilaktige og begrepene som tas i bruk, uvitenskapelige (Gilje og Grimen 2002:145).
2. Jeg kan ta til meg elevenes beskrivelser og betraktninger som viktige grunnleggende byggeklosser i oppgaven min, nettopp fordi det er elevenes egne oppfatninger av hva de gjør som gir deres handlinger mening og identitet (Gilje og Grimen 2002:145).

Begge disse måtene å møte elevene på har med seg fordeler og ulemper. Ser jeg helt bort fra elevenes egne beskrivelser og refleksjoner, mister jeg taket i hva de gjør, hvordan og hvorfor. Siden det er elevene som skal profitere på den strategiske leseopplæringen, vil da dette utviklingsarbeidet bli temmelig meningsløst. På den andre siden, kan jeg risikere å bli lurt av eventuelle misoppfatninger dersom jeg helt og holdent lar elevenes subjektive oppfatninger styre.

I følge Anthony Giddens kjennetegnes hermeneutikken ved at man forholder seg til verden slik den allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv, samtidig som forskeren må rekonstruere aktørenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk. Det unike med en samfunnsfaglig forskning er at man har hverdagslivet som råmateriale, samtidig som man har særegne måter å forholde seg til det samme hverdagslivet på. Forskeren må altså kjenne til både hverdagslivets koder så vel som samfunnsforskningens (Giddens 1991:284ff). Dette betyr at elevenes beskrivelser og oppfatninger av seg selv vil være ytterst relevant, samtidig som det er forskerens ansvar å gå utover elevenes selvoppfatninger. Det er opp til meg som forsker å forsøke å integrere elevenes erfaringsnære beskrivelser og begreper med de samfunnsvitenskapelige teoriens erfaringsfjerne begreper og beskrivelser.

4.2 Forforståelse, forståelse og kontekst

Når vi møter verden, har vi alltid med oss visse forutsetninger. Dette er en av grunntankene i hermeneutikken. Disse forutsetningene er ofte kjent som forforståelse eller fordommer. Forforståelse er et nødvendig vilkår for forståelse for at vi i det hele tatt skal vite hva vi skal se etter når vi skal fortolke et meningsfylt fenomen. Eksempler på komponenter her kan være språk og begreper, trosoppfatning og individuelle personlige erfaringer (Gilje og Grimen 2002:148). For å forsøke å unngå at forforståelsen kom i veien for studien, har jeg som sagt, valgt å forske på andre elever enn mine egne. Jeg er likevel forsker på kjent arena, på elever i klasserommet, med en bestemt retning i undersøkelsesopplegget, noe som stiller sterke krav til meg som forsker. Jeg er nødt til å møte med et åpent sinn slik at ikke eventuelle fordommer får påvirke datainnsamlingen eller analysen i etterkant.

I følge hermeneutikken må de meningsfulle fenomenene forstås ut fra den sammenhengen eller konteksten de forekommer i. Det er nettopp sammenhengen som gir fenomenene en bestemt mening, og som framskaffer oss nøklene man trenger for å kunne forstå dem (Gilje og Grimen 2002:152). Handlingene får sin bestemte identitet gjennom situasjonene de blir utført i, og arbeidet med lesestrategier og intervjuene må for eksempel ses i sammenheng med den aktuelle klasseromssituasjonen.

4.3 Den hermeneutiske sirkel

Den hermeneutiske sirkel er muligens det viktigste og mest kjente begrepet i hermeneutikken. Den peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, for forståelsen og den sammenhengen eller konteksten materialet må fortolkes i. Sirkelen illustrer at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen for forståelse. Tolkninger av deler og helhet er gjensidig avhengig av hverandre slik at vi kontinuerlig har en vekselvirkning, en sirkel eller et spiralprinsipp, mellom del og helhet (Gilje og Grimen 2002:153). I fig. 4.1 er delkomponentene i forskningen vist som symboler. Disse enkelt delene blir påvirket både av kontekst og elevenes, lærernes og forskers for forståelse av enkelt delene i kontinuerlig vekselvirkning med helheten i prosjektet.

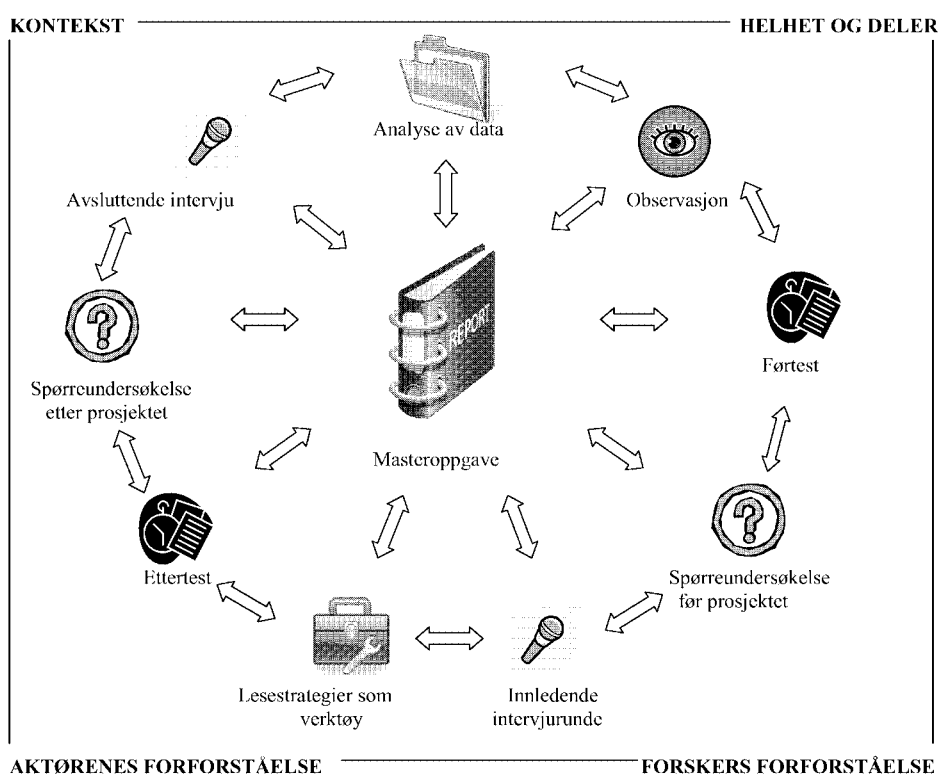


Fig. 4.1 – Den hermeneutiske sirkel

5.0 LESESTRATEGIER – OPPLÆRINGSPROGRAMMER OG ANERKJENT FORSKNING

Det finnes en rekke prosjekter og tiltak for å fremme en god lesekompetanse hos elevene i den norske skolen. Strategiplanen ”Gi rom for lesing”, iverksatt av Utdanningsdirektoratet i 2003, er ett eksempel. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på noen prosjekter som allerede eksisterer, og som tar sikte på å bedre leseutviklingen hos elevene; Gi rom for lesing, CRISS-prosjektet, LUS, BU- og GBS-modellen, tre anerkjente forskningsbaserte opplæringsprogram i lesestrategier; resiprok undervisning, transaksjonell strategiundervisning og begrepsorientert leseundervisning, samt en modell for strategisk læring.

5.1 ”Gi rom for lesing!”

”Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003–2007” er en tiltaksplan med formål å styrke leseferdigheten og motivasjonen til lesing hos barn og unge, styrke lærerens kompetanse i leseopplæring, styrke litteraturformidlingen og bruk av skolebibliotek, samt øke bevisstheten om bruk av lesing som grunnlag for annen læring (Gi rom for lesing! Veien videre 2007:6). Planen tar sikte på å styrke leseglede og leseferdigheter ut fra egne interesser, forutsetninger og behov fra barnehage til videregående opplæring. Problemer med lesing skal avdekkes tidlig slik at adekvate og effektive hjelpe- og støttetiltak kan iverksettes. De primære målgruppene for planen er lærerutdanningsinstitusjoner og skoleeiere, rektorer, lærere og skolebibliotekarer i grunnskole og videregående opplæring. Planen sier at eleven må få systematisk opplæring i lesing og lesestrategier gjennom hele skoleløpet, og skisserer en rekke tiltak som skal stimulere motivasjon og lesekompetanse. Det oppfordres til ulike lesefremmende tiltak, foreldresamarbeid, plan for lesing på skolens ulike trinn, kartlegging og kompetanseheving hos læreren (Gi rom for lesing! 2005:11ff).

”Gi rom for lesing! Veien videre” er en oppfølger av strategiplanen, og peker på hvordan lesing og språkutvikling fortsetter i Kunnskapsløftet og andre nasjonale satsninger. Her presenteres lokale eksempler på prosjekter som kan være til nytte for andre. Det er enda for tidlig å si om denne satsningen har ført til bedre leseferdighet og økt lese lyst, men skolenes egne vurderinger og gjennomgang av resultater gir klare indikasjoner om at både leseferdighet og leseaktivitet har vært økende i denne perioden (Gi rom for lesing! Veien videre 2007:6f). Siden det tar mye lengre tid å bli en bedre leser enn det tar å endre lesevaner og holdninger til lesing (Roe og Solheim 2007:13), så kan det ta noe tid før dette eventuelt vises i bedre resultater i undersøkelser som for eksempel PISA.

5.2 Fra ordavkodningsundervisning til opplæring i leseforståelse

Roe (2008:72f) tar for seg forsknings- og utviklingsarbeid som er gjort i forhold til god leseforståelse og god leseopplæring de siste 50 årene. Hun skriver om hvordan leseopplæringen har endret seg fra å bli forbundet med knekkingen av lesekode til også å omfatte en utvikling av leseforståelse, leselyst og lesestrategier gjennom hele skoleløpet. I 1979 publiserte den amerikanske forskeren Dolores Durkin resultatene fra en stor klasseromsstudie av leseundervisning på mellomtrinnet. Durkin og teamet hennes observerte blant annet 24 fjerdeklasselærere, og fant ut at kun 1 % av undervisningstiden i lesing og samfunnsfag ble viet det som kan kalles forståelsesopplæring. Instruksjoner i det Durkin kaller ”study skills”, forekom ikke i det hele tatt i observasjonsperioden (Durkin 1979:18). Ingen av lærerne hadde fokus på leseopplæring i samfunnsfag, på tross av lærebøkens vanskegrad (Durkin 1979:23).

Durkin sto for et av de store gjennombruddene på forskningsfronten i arbeidet med leseforståelse da hun hevdet at leseforståelse krever mye mer enn god ordavkodning. Det er helt nødvendig å drive undervisning i forståelsesstrategier siden lesing og forståelse er to sider av samme sak. Leseopplæringen burde bære preg av opplæring i lesestrategier som setter elevene i stand til selv å skape mening i det leste. I og med at lesing, i følge Durkin, er en kognitiv prosess, må leseopplæringen ta utgangspunkt i leserens *samhandling* med teksten (Roe 2008:73f). En opplæring i bruk av lesestrategier kan være et svært nyttig redskap i den andre leseopplæringen for nettopp aktivt å skape mening og forståelse av en tekst, noe som også de neste programmene understøtter.

5.3 Resiprok undervisning

På midten av 1980-tallet utformet de amerikanske leseforskerne Palincsar og Brown en metode som skulle gi elevene erfaringer med arbeidsmåter de kunne benytte for å utvikle og overvåke egen leseforståelse. Formålet var å øke evnen til å forstå og huske innholdet i tekster, samtidig som de ble bevisstgjort bestemte måter å arbeide på for å oppnå dette (Andreassen 2007:254). Etter hvert har resiprok undervisning blitt utprøvd på flere alderstrinn og med ulike elevkategorier med godt resultat. Palincsar og Brown (1984:118) ser på leseforståelse som et produkt av følgende tre faktorer: tekstens lesbarhet, overensstemmelse mellom forkunnskaper og tekstens innhold og elevens aktive strategibruk og evne til å håndtere svikt eller mangler i forståelsen. Bruk av strategier har oppmerksomheten rettet særlig mot seg av to grunner. For det første er det nødvendig for elevene å forholde seg til tekster som ikke alltid er av god kvalitet eller av ulike årsaker er vanskelig tilgjengelige. Her vil bestemte strategier være til nytte. For det andre vil forståelsesfremmende strategier være til hjelp også i andre situasjoner enn i lesing, for eksempel når man lytter eller debatterer (Palincsar og Brown 1984:119f).

De to leseforskerne kom fram til fire sentrale strategier som de mente gjenga de viktigste funksjonene ved en god leseforståelse: 1) oppsummering, 2) spørsmålsstilling, 3) oppklaring og 4) foregripelse (Palincsar og Brown 1984:120).

Disse fire aktivitetene ble valgt på bakgrunn av deres doble funksjon; de fremmer forståelsen samtidig som de gir eleven muligheten til å sjekke om de har forstått det de har lest. De kan med andre ord brukes for å stimulere forståelse og forståelsesovervåking (Palincsar og Brown 1984:121). Oppsummering medfører at leseren må rette oppmerksomheten mot hovedinnholdet, noe som innebærer at eleven må skille mellom viktig og mindre viktig informasjon. Samtidig eger strategien seg til å teste om innholdet er forstått. Spørsmålsstilling ivaretar de samme funksjonene, nemlig å identifisere vesentlig informasjon og sjekke egen forståelse. Oppklaring dreier seg om å vurdere om noe i teksten er særlig vanskelig å forstå, og hva en kan gjøre dersom forståelsen svikter. Foregripelse går på å kunne stille opp antakelser om hva teksten kommer til å handle om på bakgrunn av overskrifter, bilder og korte overblikk. Slik kan man foreta kvalifiserte gjetninger om hva som kommer, samtidig som man kan trekke slutninger på bakgrunn av forkunnskaper og sjekke disse fortløpende underveis. Alle disse fire strategiene involverer en aktivisering av relevant bakgrunnskunnskap (Palincsar og Brown 1984:120).

Ordet resiprok, som betyr gjensidig, står sentralt i undervisningsmodellen og peker på undervisning i dialogform, både elev-lærer og elev-elev (Andreassen 2007:255). Det teoretiske grunnlaget for hvordan barn lærer i samhandling med andre, er hentet fra Vygotskys utviklingsteorier om stillasbygging og den proksimale utviklingssone, som omhandler de faktiske kunnskapene en elev har, og det potensielle kunnskapsnivået som kan oppnås i samhandling med andre (Vygotsky 1996:159). I den resiproke undervisningen modellerer læreren ved å tenke høyt, deretter observeres og samarbeides det om framgangsmåten flere ganger, før hjelpen gradvis trekkes tilbake og eleven selv overtar ansvaret for innlæringen. Dette gjør at elevene selv må ta stilling til egen læring og fremgang slik at de utfordres til å bruke strategiene mer effektivt og hensiktsmessig (Palincsar og Brown 1984: 123).

5.4 Transaksjonell strategiundervisning

På slutten av 1980-tallet gjennomførte Pressley og Wharton-McDonald en rekke studier for å se hvordan eksplisitt strategiundervisning ble gjennomført av lærere som en integrert del av den daglige undervisningen, og ikke bare som tidsbegrensede utprøvinger (Andreassen 2007:261). Utviklingen av transaksjonell strategiundervisning, TSU, ble opprinnelig satt i gang som et prosjekt for å skaffe til veie kunnskap om effekten av eksplisitt strategiundervisning over tid. TSU viser til minst to forhold. For det første er

den transaksjonell i psykologisk forstand ved at aktivitetene i klassen bestemmes i fellesskap av lærer og elever i stadig samhandling. Læreren tilpasser og endrer undervisningen underveis etter elevenes reaksjoner. For det andre blir undervisningen betraktet som transaksjonell i litterær forstand, ved at lærer og elever i fellesskap konstruerer mening etter hvert som samarbeidet om teksten drives framover (Andreassen 2007:261f). Komponentene i modellen kan oppsummeres slik:

- Strategiundervisningen foregår gjennom hele skoleåret og strekker seg ideelt sett over år.
- Det fokuseres på noen få effektive forståelsesstrategier som forklares og modelleres av læreren.
- Læreren underviser elevene i bruk av strategier når det er behov for det.
- Lærere og elever modellerer bruk av strategiene for hverandre ved å tenke høyt når de leser.
- I undervisningen blir det fokusert på strategiernes nytteverdi, og elevene blir ofte minnet om at økt forståelse er en følge av egen strategibruk.
- Strategiene er et middel til å koordinere dialogen om teksten. Gjennom å bruke kognitive strategier i dialog med andre, engasjeres elevene til personlige tolkninger av teksten

(Andreassen 2007:264). De effektive strategiene det er snakk om i denne modellen varierer litt, men følgende opptrer regelmessig:

- Foregripe innholdet, ofte ved å koble forkunnskaper til det som allerede er lest og til det som kommer fram underveis i teksten.
- Konstruere bilder som representerer ideer i teksten.
- Avpasse lesehastigheten og lese måten egen forståelse.
- Lage spørsmål til teksten.
- Oppsummere innholdet i teksten.

(Andreassen 2007:264). TSU har som langsiktig mål at leserne skal bli selvregulerte brukere av de strategiene som aktiviseres i gruppa. Fire faktorer som kan bidra til selvregulering inkluderes i TSU: 1) elevene får tilgang til et repertoar av forskjellige lesestrategier, 2) utviklingen av metakognisjon blir stimulert, 3) omfanget av kunnskap om verden øker og 4) elevenes motivasjon til å bruke strategier og kunnskap styrkes (Bråten 2002:167:ff).

5.5 Begrepsorientert leseundervisning

I begrepsorientert leseundervisning, BLU, fokuserer man på viktige begreper som skal læres innenfor et bestemt faglig tema. BLU er knyttet til den amerikanske forskeren Guthrie. Siste halvdel av 1990-tallet var Guthrie med å utvikle og prøve ut et opplæringsprogram som bl.a. fokuserer på instruksjon i lesestrategier og motivasjon for å gjøre elevene mer engasjert (Guthrie m.fl. 2004:ix). Leseengasjement er selve kjernen i denne leseopplæringen, og blir definert som samvirke mellom motivasjon, begrepskunnskap, strategibruk og

sosial interaksjon rundt litterære aktiviteter (Guthrie m.fl. 2004:ix). Motivasjon har lenge vært et forsømt område i leseforskning da det stort sett har dreid seg om det kognitive aspektet ved lesing. Lesing krever innsats og anstrengelse, noe som gjør motivasjon avgjørende for om man velger lesing som aktivitet, og i hvilken grad man engasjerer seg i lesingen. I BLU er det særlig fire forhold ved motivasjon som fremheves (Andreassen 2007:268): 1) *Forventning om mestring* viser til innstillingen vi går til en oppgave med. Høye forventninger til mestring gir utslag i større pågangsmot og ytelse. 2) *Indre motivasjonen* peker på hvorvidt en person gjør noe for aktivitetens skyld, og her spiller lystfaktoren inn. 3) *Ytre motivasjon* sier noe om ytre positive konsekvenser som følger, eksempelvis premie, heder og ære eller ros. 4) *Målorientering* peker mot mestringsmål og forbindes gjerne med indre motivasjon og å være fokusert på egen læring, i motsetning til personer som er prestasjonsorienterte og gjerne opptatt av å utkonkurrere andre, eller vise for seg selv og andre at de har gode evner.

Videre så er begrepskunnskap og strategibruk andre faktorer som påvirker leseengasjementet. Det er et mål for fagopplæringen at elevene utvikler kunnskap og forståelse knyttet til de sentrale begrepene innenfor et fagemne. Første sekvens i et BLU-inspirert undervisningsopplegg består gjerne i at elevene får førstehåndserfaringer knyttet til de sentrale begrepene, eksempelvis i form av en ekskursjon, et eksperiment eller et museumsbesøk. På denne måten skapes det interesse og undring rundt sentrale begreper, og den indre motivasjonen til å finne ut mer bygges opp (Andreassen 2007:267f). I strategiundervisningen skilles det mellom å få kunnskap om viktige forståelsesstrategier, bli oppmerksom på når de ulike strategiene bør brukes og det å iverksette dem på eget initiativ etter behov. Det siste kalles selvinitiert strategibruk og inngår i den selvregulerte læringen (Andreassen 2007:269). Strategier som i følge Guthrie (2004:14f) inngår i BLU er:

- *Aktivering av forkunnskaper* som refererer til å framkalle hva man allerede kan om emnet, før og under lesing, for å forstå innholdet så godt som mulig ved å koble den til tidligere kunnskap.
- *Spørsmålsstilling* som innebærer at elevene lager spørsmål om innholdet, før og underveis i lesingen, for på den måten å fokusere og styre forståelsesprosessen.
- *Informasjonssøking* som peker på elevens bevisste søken etter informasjon for å finne svar på sine egne spørsmål. Eksempler kan være utvelgning av bestemte deler av teksten, uttrekking av relevant informasjon, kombinasjon av ny og gammel informasjon etc.
- *Oppsummering* som viser til en representasjon av hovedtrekkene i teksten.
- *Grafisk organisering* som omhandler en visualisering av den tekstbaserte kunnskapen gjennom tegning, begrepskart, tankekart, diagrammer etc.

Videre presenterer Guthrie en del faktorer som er viktige for å skape en motiverende kontekst for en strategisk leseutvikling: tydelige læringsmål,

praktiske øvelser, medbestemmelse og elevvalg, interessante tekster og sosial interaksjon (Guthrie m.fl. 2004:15ff). Den sosiale interaksjonen er i tillegg til motivasjon, begrepskunnskap og strategibruk, sterkt knyttet til leseengasjement, og sikter til dialog og samarbeid mellom elevene i ulike situasjoner, både i klinediskusjoner, i par og i grupper (Andreassen 2007:270f).

5.6 Modell over strategisk læring

Weinstein, Bråten og Andreassen (2006:27ff) presenterer en modell over strategisk læring. Strategisk læring omhandler elever som nærmer seg læringsaktiviteter med høy forventning om mestring og god innsikt i hvordan de kan løse oppgavene. Strategiske elever er også arbeidsomme og løsningsorienterte, og de gir ikke lett opp selv om de møter utfordringer som må overkommes. De har også en forståelse av at læring er aktive prosesser de i stor grad kan styre og kontrollere selv, og de har et repertoar av strategier lett tilgjengelig, og vet når og hvordan de bør brukes (Weinstein m. fl. 2006:27f).

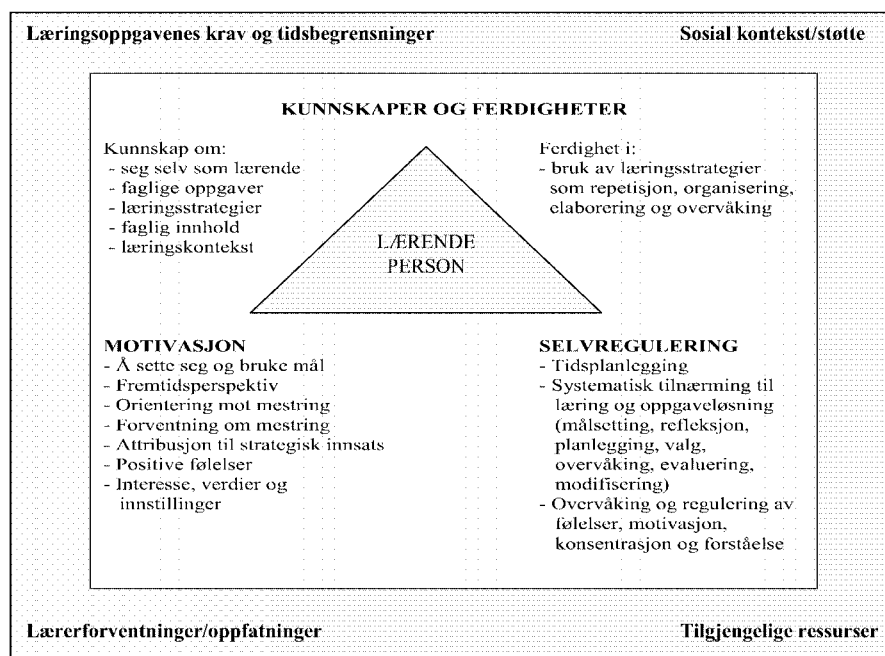


Fig. 5.1 – En modell av strategisk læring (Weinstein m.fl. 2006:29)

Modellen over strategisk læring har i følge Weinstein m.fl. (2006:28) fire hovedkomponenter: 1) kunnskaper og ferdigheter, 2) motivasjon, 3) selvregulering og 4) læringens kontekst. Strategisk læring innebærer først og

fremst at elevene har kunnskaper og ferdigheter som skal til for å mestre de ulike læringssituasjonene. Dette omhandler mer enn å ha kunnskaper og ferdigheter i diverse strategiske tiltak. Elevene må også være motivert for å handle strategisk og ha tro på at de kan bruke strategiene på en vellykket måte. Denne modellen krever også at elevene er selvregulerte for å kunne kalles strategiske, noe som innebærer at de i stor grad selv tar på seg ansvaret for å styre egen lesing og læring (Weinstein m.fl. 2006:28). Den lærende personen i modellen må derfor ha gode kunnskaper om seg selv som lærende, fag og bruk av strategier, samtidig som han er motivert til å ta strategiene i bruk på en måte som er tilpasset både tidsaspektet og egen vurdering av framgang og måloppnåelse (jf. figur 5.1).

5.7 CRISS-prosjektet

Mange tilknyttet skole og opplæring har hørt om Santa som gjennom CRISS-prosjektet (Creating Independence through Student-owned Strategies) fokuserer på hvordan man kan *lære seg å lære* ved å ta i bruk ulike læringsstrategier og ved en bevisstgjøring av hva man kan og ikke kan (Santa og Engen 1996:1ff). Selve grunnlaget for utviklingen av prosjektet er, i følge Santa og Engen (1996:1), ni nøkkelprinsipper fra forskning omkring kognitiv og sosial læring:

1. *Bakgrunnskunnskaper* er viktige for leseforståelsen.
2. Gode lesere prøver *aktivt* å få mening ut av det de leser.
3. Elevene trenger anledninger til å *snakke med hverandre* om hva de lærer.
4. Gode lesere er *metakognitive*. De er målrettet, og de vet hvordan man skal angripe tekstene for å få mening ut av dem.
5. Elevene trenger mange anledninger til å *skrive* om hva de lærer.
6. Gode lesere og skrivere har en intuitiv forståelse av *forfatterens håndverk*.
7. Gode lesere kan *organisere* opplysninger på mange måter for å lære.
8. Elevene lærer å tenke strategisk når lærerne lærer dem disse prosessene direkte ved å *forklare og modellere*.
9. Elevene lærer å forstå ved å utføre *mange forskjellige tankekrevende aktiviteter* med et emne.

En aktiv selvregulert leser har automatisert nøkkelprinsippene ovenfor, og går gjerne energisk i gang med å skape mening av en presentert tekst. For en uerfaren leser vil det være viktig med en opplæring i disse prinsippene slik at han utrustes med noen redskaper han kan benytte seg av i forståelseslesingen.

5.8 LUS

LUS er et svensk leseutviklingsprogram til hjelp for en kvalitativ vurdering av elevens leseutvikling. I de senere år er programmet utprøvd ulike steder i Norge, som i bergensområdet og i Oslo (Allard m.fl.2006:5), og høsten 2009 ble utprøvingen av programmet også i gang satt her i distriktet. I skrivende stund

holder Lesesenteret i Stavanger på å utvikle et alternativ som kalles ”Leselos” som lanserer i løpet av våren 2010. ”Leselos” er et verktøy for å registrere observasjoner av elevenes leseferdighet som kan brukes i alle fag og på alle trinn (Lesesenteret i Stavanger 2010).

LUS er en forkorting av ordet leseutviklingskjema. Det er basert på forskning om hvordan barn lærer å lese og tar utgangspunkt i tegn på utvikling gjennom elevenes leseatferd. Tegnene kommer hos de fleste i en bestemt rekkefølge når de i naturlige situasjoner i samspill med lesekyndige, utvikler seg til lesere. Det er slike tegn aktørene bak LUS har tatt tak i (Allard m.fl. 2006:54).

Leseutviklingskjemaet følger barnets utvikling til det har tilegnet seg alle ferdighetene som den gode leser benytter i en funksjonell lesing. Programmet deler leseutviklingen i tre ulike faser. Den første utforskende fasen, ivaretar mye godt stegene i den første leseopplæringen hvor eleven knekker lesekode. I den andre ekspanderende fasen, beveger eleven seg over i den andre leseopplæringen hvor han aktivt anvender lesingen for å lære med bruk av strategiske valg i leseprosessen. Her vet for eksempel eleven å ta i bruk ulike lesemaater som søkelesing for å finne fram til enkeltopplysninger i en tekst, eller han oversiktsleser for raskt å finne nøklene til tekstens innhold og struktur. Eleven skal også lære seg å mestre varierte teksttyper og medier som eksempelvis instruksjoner, ulike sjangre innenfor voksenlitteraturen og bevegelige tekster i tilknytning til film etc. I den tredje og siste fasen er eleven i gang med den litterate lesingen som forutsetter abstrakt og hypotetisk tenkning (Allard m.fl. 2006:54ff).

5.9 Modell over begrepsundervisning og grunnleggende begrepssystemer

Professor Magne Nyborg har utviklet en omfattende læringsteori med praktisk-pedagogiske forslag til systematisk begrepslæring for å kunne tilrettelegge læring for elever med ulike læreforutsetninger (Nyborg 1994:1ff). Nyborgs teoribygging omfatter flere modeller, deriblant BU-modellen (Begreps-Undervisningsmodellen) og GBS-modellen (modell over grunnleggende begrepssystemer). Modellene tar utgangspunkt i såkalte grunnleggende begreper og begrepssystemer som utgjør et vesentlig fundament for videre begreps- og ferdighetslæring, og som er viktige som basis og redskaper for lese-, skrive og matematikkopplæringen. Disse begrepssystemene danner et viktig grunnlag for presis språklige kommunikasjon (Nyborg 1994:1ff).

Grunnen til at disse nevnes i forhold til strategisk lesing, er todelt. For det første viser undersøkelser det har vært referert til tidligere (Kulbrandstad 2003:227), at ordforråd og begrepsforståelse er sentralt for å kunne lese med flyt og forståelse. For det andre er begrepsundervisning viktig i spesialpedagogisk arbeid og øvrig

tilpasset opplæring som omfatter språkferdighet og informasjonsprosessering (Hole 2003:13).

Begrepslæring kan utføres på mange måter. En særlig utprøvd og presis måte å undervise barn i grunnleggende begrepssystemer og begreper, går i følge Nyborg (1994:1ff), under betegnelsen systematisk begrepsundervisning, BU. BU-modellen representerer pedagogiske- og psykologiske prinsipper for hvordan man kan gå fram. Modellen tar utgangspunkt i at sansingene og erfaringene våre skal bearbeides, kodes, og settes inn i den enkeltes begrepssystemer for at de senere skal kunne hentes fram og brukes. Denne kodingen krever at innholdet i det som formidles, kan erstattes av symboler for språket i form av språkllyder. Språkllydene er redskaper for å begrepsordne tilværelsen i ulike klasser slik at strukturer og systemer gjør læringen oversiktlig og systematisk (Nyborg 1994:1ff). Eksempler på klasser kan være planter, dyr, mennesker, ting, samt deres handlinger og egenskaper (Nyborg 1995:7).

Begrepsundervisningen foregår i følge Nyborg (1994:28ff) gjennom tre prosesser: 1) Selektiv assosiasjon, 2) Selektiv diskriminasjon – forskjellsfasen og 3) Selektiv generalisering – likhetsoppdagelse. Undervisningen tar sikte på å føre eleven gjennom ulike faser, fra å lære et første medlem av en klasse å kjenne, til å kunne oppdage forskjeller og likheter som i siste instans skal gi et grunnlag for overføring av læring (Nyborg 1994:28:f).

Modellen for grunnleggende begreper og begrepssystemer bygger på en ordnet presentasjon av en rekke grunnleggende begreper om klasser av egenskaper som for eksempel form, farge, stilling, størrelse, retning, antall osv (Nyborg 1994:134). Dette er begreper som er sentrale som basis for videre utvikling og læring, og Nyborg regner med alt fra 20 til 26 grunnleggende begrepssystemer alt etter hvordan disse grupperes. De grunnleggende begrepssystemene kan lærers ved ordforklaringer og definisjoner, deduktiv begrepsundervisning, og/eller i sine mer naturlige omgivelser gjennom observasjoner, induktiv begrepslæring, som igjen gir grunnlag for sansebaserte erfaringer. Uansett innlæringsmåte er språket viktig som aktivt redskap (Nyborg 1994:30f).

Modellene over retter seg muligens til en litt annen aldersgruppe enn den strategiske leseopplæringen, men er likevel tatt med siden de underbygger viktige prinsipper i den øvrige forskningen; sansing og førstehåndserfaringer med det som skal leses, bearbeiding, koding og plassering av kunnskap i systemer som gjør det enklere å hente dette fram senere. Grunnleggende begrepssystemer kan være til god hjelp i forhold til å trekke slutninger og strukturere det leste i hierarkier og undergrupper, noe som igjen gjør at kunnskapen blir lettere å hente fram og overføre til andre situasjoner for å forenkle leseprosessen.

6.0 HVORDAN GJØR DE NORSKE ELEVENE DET I LESING?

I en masteroppgave som omhandler lesestrategier, vil det være relevant å se nærmere på hvordan de norske elevene gjør det i lesing. Dette har vært med på å legge føringer på hvilke tema det har vært fokusert på i prosjektet, samt hvilke strategier det har vært hensiktsmessig å prøve ut i testklassen. Derfor vies oppmerksomheten i dette kapittelet de norske elevenes resultater i nasjonale prøver, samt internasjonale tester som PISA og PIRLS.

I 2001 ble den første PIRLS-testen (Progress in International Reading Literacy Study) gjennomført. Bak testen står IEA (The International Evaluation of Educational Achievement), og formålet er å teste 10-åringenes lesekunnskaper (Solheim og Tønnessen 2003:5). Undersøkelsen er lagt opp i en femårssyklus og ble gjennomført igjen i 2006, og skal gjennomføres en tredje gang i 2011 (Daal m.fl. 2007:9f). I 2000 ble den første PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) gjennomført. PISA er et stort komparativt internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), som har som formål å sammenligne 15-åringers kunnskap og erfaring i lesing, matematikk og naturfag innenfor ferdigheter og kunnskaper som regnes for å være nødvendige for å delta i samfunnslivet (Lie m.fl. 2001:9).

De nasjonale prøvene tar sikte på å teste elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk, og blir gjennomført på en årlig basis. Siden 2007 har disse prøvene blitt gjennomført på 5. og 8. årstrinn. Norge har også deltatt i to internasjonale undersøkelser med fokus på lese- og regneferdigheter i voksenbefolkningen: IALS og ALL. Norge har hevdet seg godt i disse store internasjonale sammenligningene, men bekymringsfulle 20 % i den yngste aldersgruppen, 16-20 år, inngår i kategorien som, i følge OECD, har en lese- og mestringskompetanse på et nivå som ikke er tilstrekkelig for å fungere adekvat i dagens arbeids- og samfunnsliv (Gi rom for lesing! Veien videre 2007:16).

6.1 PIRLS

PIRLS-studiene vektlegger forståelsesaspektet i lesing og det at vi stort sett leser av to grunner – for fornøynsens skyld og fordi vi er ute etter kunnskap og informasjon (Daal m.fl. 2007:12). Prøvene inneholder både faktatekster og litterære tekster, og oppgavene består omtrent halvt om halvt av flervalgsspørsmål og åpne spørsmål hvor elevene selv skal formulere svar. Norge har også inkludert en ordkjedeprøve for å få mer informasjon om elevenes ordavkodingsferdigheter. Forståelsen til elevene knyttes i følge Daal m.fl. (2007:12) til fire ulike områder:

- Hente ut informasjon
- Trekke enkle slutninger
- Tolke og sammenholde informasjon

➤ Vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten

Målgruppen til PIRLS er elever i 4. klasse med de utfordringer dette medfører i forhold til en analyse og sammenligning av deltakerlandene. Med ulike skolestart i deltakerlandene, får man elever med ulik alder, i motsetning til PISA som foretar et aldersbetinget utvalg av 15-åringene (Daal m.fl. 2007:13ff).

I 1991 deltok Norge i den første internasjonale undersøkelsen som IEA var ansvarlig for. Den tok for seg leseferdigheter til elever i 32 land, og da tilhørte Norge den gruppen land som hadde de gode leserne. Diskusjonene rundt de nedslående resultatene i 2001 dreide seg i stor grad om hva som hadde skjedd i norsk skole etter innføringen av L97 (Daal m.fl. 2007:9f). I følge den norske rapporten om leseinnsett og leseferdigheter i 2006, ligger norske 4. klassingers leseferdigheter på et gjennomsnittlig nivå sammenlignet med de 34 andre landene som deltok. Sammenligner vi oss utelukkende med OECD-landene som var med, ligger imidlertid Norge på en sisteplass (Daal m.fl. 2007:9).

I PIRLS har man definert fire nivåer i leseferdighet. *Avansert, høy, middels og lav*. Norge har bare 2 % av elevene sine i den *avanserte* gruppen. 22 % av de norske elevene skårer på *avansert* eller *høy* leseferdighet, mens over halvparten av svenske og danske elever gjør det samme (Roe og Solheim 2007:6). Det er små forskjeller i resultatene mellom 2006 og 2001, så hovedkonklusjonen blir at utviklingen er stabil og da særlig for litterære tekster (Daal m.fl. 2007:84). Både i 2006 og 2001 gjør jentene det bedre enn guttene når det gjelder skjønnlitterære tekster og faktatekster, og denne effekten formidles gjennom fritidslesing som sier at jentene leser mer enn guttene på fritiden. Jentene har også en mindre negativ holdning til lesing, noe som også virker inn (Daal m.fl. 2007:84).

Jo flere noveller, skjønnlitterære bøker, dikt, skuespill og andre typer tekst det blir brukt i leseopplæringen, jo bedre leser elevene (Daal m.fl. 2007:82). Variasjon fremmer med andre ord elevenes leseferdigheter. I Norge er det en klar sammenheng mellom lesing som hjemmelekse og leseferdighet i den forstand at ferdigheten synes å avta dersom eleven bruker mindre tid på hjemmelekser (Daal m.fl. 2007:105). Oppgaver elevene får i etterkant av lesingen, viser seg også å ha positiv innflytelse på leseferdighetene. Særlig på 4. trinn gir lærerne elevene slike oppgaver oftere i 2006 enn i 2001 (Daal m.fl. 2007:84). Leseforståelse av litterære tekster påvirkes positivt av mer PC-bruk i 2006 enn i 2001. Andre ting som har positiv påvirkning på leseferdighet er ting i hjemmet som fritidslesing, lesing av hjemmelekser (spesielt for forståelse av litterære tekster) og antall bøker i hjemmet. Bruk av det norske språket påvirker spesielt forståelsen i forbindelse med litterære tekster (Daal m.fl. 2007:84f). Endringene fra 2001 til 2006 er i Norge nokså stabile, men i 2006 er spredningen betraktelig redusert. Dette betyr at vi har færre svake lesere samtidig som vi også har færre svært gode lesere (Daal m.fl. 2007:101). Når vi

sammenligner oss med de øvrige landene i undersøkelsen, ser vi at Norge fortsatt ligger sist blant de nordiske landene. I Norge viser det seg at faktaspørsmålene er litt vanskeligere for elevene enn de litterære spørsmålene, noe som også er tendensen i de fleste andre nordiske landene (Daal m.fl. 2007:101). Øvrige likheter finner vi i at jentene gjør det bedre enn guttene i alle fire landene, jo eldre eleven er, desto bedre er også forståelsen for forskjellige tekster, jo flere år i barnehagen, desto bedre leseferdighet, og jo flere bøker i hjemmet, desto bedre leser eleven (Daal m.fl. 2007:103).

Opplysninger om lesevaner, bruk av lærings- og lesestrategier og innsats når elevene sakter akterut i sin leseutvikling, er blant de områdene hvor Norge i PIRLS skiller seg negativt ut i forhold til de landene som har fått bedre resultater (Daal m.fl. 2007:9). Analysen av resultatene i 2001 viser at den strategiske leseopplæringen i Norge ligger etter det internasjonale gjennomsnittet, noe som også understøttes av for eksempel PISA. Arbeidet med lærings- og lesestrategier er ikke fremmed i norske klasserom, men det skjer mindre jevnt og systematiske enn i mange andre sammenlignbare land (Solheim og Tønnessen 2003:15), noe som aktualiserer problemstillingen i oppgaven.

6.2 PISA

PISA har som formål å sammenligne 15-åringers kunnskaper og ferdigheter, samt deres evne til å reflektere over egen kunnskap og erfaring i lesing, matematikk og naturfag gjennom en to timers faglig test. Undersøkelsen ønsker å belyse i hvilken grad elever som har fullført obligatorisk skolegang har greid å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper som regnes for å være nødvendige for å delta i samfunnet (Lie m.fl. 2001:9). Målet er i å finne svar på spørsmål som:

- Forbereder vårt skolesystem barna på å delta i samfunnet?
- Hvilken utdanningsstruktur og utdanningspraksis gir de beste mulighetene for elever som har dårlige ressurser hjemmefra?
- Hvor mye avhenger elevens prestasjoner av skolens ressurser?

I PISA 2006 deltok 57 land, hvorav 30 var OECD-medlemmer. Ca. 400 000 elever var med, og disse ble trukket ut for å representere de 32 millioner 15-åringene som gikk på skole i deltakerlandene. Alle landene har deltatt på like betingelser med tanke på utvalg og prosedyrer for gjennomføringen (Kjærnsli m.fl. 2007:16). PISA gjennomføres hvert tredje år med ulikt hovedfokus hver gang. I 2000 og 2009 var lesing hovedområdet med to tredeler av testtiden rettet mot seg. Analysene av resultatene fra 2009 er imidlertid ikke klar før desember 2010, og kan derfor ikke inkluderes her. PISA tar ikke utgangspunkt i læreplaner eller fagpensum, men tar i stedet sikte på å måle elevenes evne til aktivt å bruke kunnskaper og erfaringer i konkrete situasjoner (Kjærnsli m.fl. 2007:11).

I PISA forutsetter *reading literacy* (lesing) at elevene forstår innholdet og er i stand til å bruke skrevne tekster som redskap for egen læring og i egen utvikling. Leseoppgavene deles, i følge Kjærnsli m.fl. (2007:15), inn i tre kategorier som innad er nivå delt:

1. Finne informasjon – Elevene må kunne finne fram til relevant informasjon.
2. Forstå og tolke – Elevene skal vise en forståelse for hovedtrekkene og ut fra dette tolke og trekke slutninger.
3. Reflektere og vurdere – Elevene må kunne relatere innholdet til egne holdninger og vurdere og komme med selvstendige innspill, samt være i stand til å vurdere mer formelle sider ved teksten som grafiske virkemidler, sjangertrekk, struktur, stil og språklig tone.

I 2000 var det norske gjennomsnittet litt over OECD-snittet, mens det i 2006 var signifikant under (Roe og Solheim 2007:10). De norske elevenes lesekompetanse har blitt signifikant svakere. Tendensen er en viss nedgang i hele OECD-området, men nedgangen er større hos oss. Vi skårer signifikant dårligere enn OECD-gjennomsnittet og har en spredning som ligger over snittet og høyest i Norden (Kjærnsli m.fl. 2007:23f). Med andre ord er det relativt stor avstand mellom de svakeste og de sterkeste leserne i et klasserom, noe som tilsier at den norske skolen i liten grad lykkes å redusere forskjellene mellom elevene (Kjærnsli m.fl. 2007:25). Dette skaper utfordringer i leseopplæringen.

Våre elevers relative styrker og svakheter i forhold til de ulike oppgavetyperne, virker å være de samme som i 2000 da det var klare tendenser til at elevene hadde størst problemer med oppgaver som stilte krav til nøyaktighet og utholdenhet, og med lav underholdningsverdi for ungdom (Kjærnsli m.fl. 2007:31). Kjønnsforskjellene i Norge har holdt seg stabilt høy fra 2000 til 2006, og tilbakegangen i lesing gjelder derfor både gutter og jenter. Som i 2000 gjør jenter det svært mye bedre på åpne oppgaver som krever tolkning og refleksjon, og som er knyttet til lengre tekster. Når det gjelder oppgaver knyttet til tabeller, kart og grafer, gjør guttene det like bra som jentene (Kjærnsli m.fl. 2007:31f).

I forhold til lesevaner og holdninger til lesing kan det spores en svak positiv utvikling fra 2000, og da særlig hos guttene. I 2000 representerte de norske guttene den minst positive gruppen. Selv om tendensen er positiv, vises dette foreløpig ikke i form av bedre leseprestasjoner slik en kanskje kunne forvente (Kjærnsli m.fl. 2007:32). Det tar mye lengre tid å bli en bedre leser enn det tar å endre lesevaner og holdninger til lesing (Roe og Solheim 2007:13). Årsakene til dette er mange og komplekse og kan være påvirket av forhold av samfunnsmessig og kulturell art, samt av hjemmebakgrunn og forhold knyttet til skole og undervisning (Kjærnsli m.fl. 2007:32).

I forhold til strategibruk viser analysene at de norske elevene i begrenset omfang har en bevisst bruk av læringsstrategiene som undersøkes i CCC (Cross-Curricular Competencies) delen av PISA-undersøkelsen. Strategien utdyping, som går på hvordan man knytter ny kunnskap til allerede eksisterende kunnskap, er lite brukt i norsk skole. Det samme ser vi på kontrollstrategier som omhandler metakognitive prosesser og hvordan eleven kontrollerer eller prøver ut hva han har lært. Både nasjonalt og internasjonalt viser undersøkelsen at det er en sammenheng mellom prestasjoner og bruken av både utdyping og kontrollstrategier. I følge undersøkelsen bruker de norske elevene kontrollstrategier minst av samtlige land i undersøkelsen, og de ligger svært lavt ved bruk av utdyping, samtidig som det vises til klare sammenhenger mellom bruk av disse læringsstrategiene og prestasjoner (Lie m.fl.2001:235:ff).

6.2.1 Sammenfatning PIRLS og PISA

Resultatene fra PIRLS og PISA viser at de norske elevene leser dårligere enn hva man kunne forvente i et land med så god økonomi og så høyt utdanningsnivå i befolkningen. Lesing er en forutsetning for å fungere i vårt moderne samfunn og et nødvendig grunnlag for læring i alle skolens fag. Begynneropplæringen og den viderekomne leseopplæringen må styrkes, og spesialundervisningen må i gang straks det vises tegn til lesevansker. Alle lesere, svake som sterke, trenger veiledning for å utvikle seg optimalt, og opplæring i leseforståelse og bruk av lesestrategier må fortsette gjennom hele skoleløpet (Roe og Solheim 2007:13).

6.3 Nasjonale prøver

De nasjonale prøvene er et vurderingsverktøy i kvalitetsvurderingssystemet hvor resultatene er ment å bidra til å styrke skolens arbeid med tilpasset opplæring. Det primære formålet er å teste i hvilken grad skolene lykkes med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk, og er obligatoriske for elevene på 5. og 8. trinn. Prøvene gjennomføres tidlig på høsten, og bygger dermed på kompetansemålene for de ulike fagene etter henholdsvis fjerde og syvende trinn. Siden lesing er en grunnleggende ferdighet på tvers av ulike fag, gjenspeiles dette i leseprøvene. De fleste tekstene er fagtekster, og prøvetiden er nå på 90 minutter på begge trinn (Udir.2009a, Udir.2008b/c).

I Kunnskapsløftet legges det vekt på å finne informasjon, forstå og tolke, samt å reflektere og vurdere tekster som helhetlige størrelser. I de nasjonale prøvene ligger overvekten av oppgavene i kategorien hvor man skal finne informasjon og færrest oppgaver dreier seg om reflektering og vurdering. For å fange opp forskjellene på elevenes leseferdigheter, har tekstene ulik lengde og vanskegrad, og det samme gjelder oppgavetyperne (Udir.2009a).

Den gjennomsnittlige 5. klassingen klarte i 2008 62 % av oppgavene. Resultatene viser at elevene slet mest med sjangre som presenterer stoffet gjennom tabeller med en rekke kolonner og rader, og med kompakte tekstblokker hvor diverse informasjon beskrives med et presist språk (Udir.2008b). I 2009 har man til sammenligning fått flere elever på mestringsnivå 1 og 2 og færre elever på det høyeste nivået (Udir.2010a). På 8. trinn var gjennomsnittsskåren i 2008 på 55,6 prosentpoeng, noe som tilsvarer en nedgang fra 2007 hvor gjennomsnittet lå på 62,1. Også på dette klassetrinnet sliter elevene med tabellariske fremstillinger og tekststrukturelle virkemidler som ikke møtes så ofte, eksempelvis fotnoter (Udir.2008c). Begge prøvene viser at de norske elevene sliter med metakunnskap knyttet til teksters form (Udir.2008 b/c), noe som understøttes av PISA-resultatene (Lie m.fl. 2001:115ff). I 2009 har man færre elever på de to beste mestringsnivåene enn i 2008 (Udir.2010b).

På 5. trinn var det ikke signifikante forskjeller mellom guttene og jentene i det samlede prøveresultatet i 2008. Dette resultatet er noe overraskende da PIRLS i 2006 viste at norske jenter på ti år leste signifikant bedre enn sine jevnaldrende gutter (Udir.2008b). Tendensen er imidlertid at kjønnsforskjellene er mindre på nasjonale tester enn i internasjonale tester som PISA og PIRLS. Dette kan henge sammen med at andelen åpne oppgaver er større i de internasjonale testene og at jentene tenderer å gjøre det bedre enn guttene på disse oppgavetyperne (Udir.2008b). Noe av forklaringen kan også ligge i fordelingen av fagtekster og skjønnlitterære tekster. Jentene skårer tradisjonelt sett høyere på skjønnlitterære tekster, og i de nasjonale prøvene ligger hovedvekten på fagtekster (Udir.2008b). Basert på det representative utvalget av 8. trinns elever kan man si at jentene i 2008 gjør det litt bedre enn guttene på å finne informasjon, forstå og tolke og reflektere og vurdere. Forskjellene er ikke store nok til at de kan kalles signifikante. På flervalgsoppgavene er det en kjønnsforskjell i jentenes favør på 3,3 prosentpoeng, mens det på de åpne oppgavetyperne er en forskjell på 6,9 poeng. Altså er tendensen at jentene gjør det bedre på de åpne oppgavetyperne enn guttene (Udir.2008c). Dette er også tendensen på 5. trinnet.

6.3.1 Sammenfatning nasjonale prøver

I 2008 viste de nasjonale prøvene i følge Utdanningsdirektoratet at de norske elevene sliter med metakunnskap knyttet til tekstenes form. Tekster med tabellarisk fremstilling og tekster med strukturelle virkemidler som fotnoter, krever en lese måte som elevene finner vanskelig og trenger trening på. Sjangerkunnskap, form og tekststrukturelle virkemidler bør det arbeides med i varierte tekstsammenhenger. Kjønnsforskjellene er ikke signifikante i analysene ovenfor, men jentene var i 2008 noe sterkere enn guttene på de tre ulike lesenivåene: finne informasjon, forstå og tolke, samt reflektere og vurdere. Jentene svarte også oftere på de åpne oppgavetyperne.

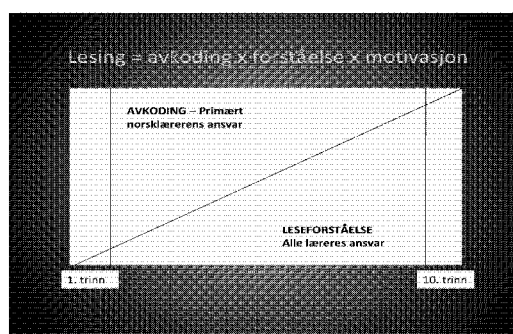
7.0 DEN GODE LESELÆREREN OG ELEVEN SOM LÆRINGSEKSPERT

Det kan være vanskelig å gi en entydig oppskrift på hva den gode leselæreren gjør for å fremme god leseutvikling da dette er et komplekst område hvor mange ulike faktorer spiller inn. Det fins ikke en vidundermedisin som uten videre lar seg overføre fra klasserom til klasserom, men på bakgrunn av forskning og undersøkelser det har vært referert til tidligere, kan man likevel si noe om hva som har en tendens til å lykkes i forhold til å fremme en god leseutvikling hos elevene. I dette kapitlet presenteres prinsipper for god leseopplæring og kjennetegn hos eleven som læringseksperter.

7.1 Fokus hos den gode leselæreren

Den gode leselæreren arbeider med en rekke tiltak både på individ- og klassenivå, og nedenfor presenteres enkelte prinsipper det er verdt å ta med seg i *den andre leseopplæringen* når elevene skal utvikles til å bli selvstendige, strategiske lesere i stand til å lese for å lære.

I begynneropplæringen står ordavkodingen sentralt, og hovedfokus i leseopplæringen ligger gjerne her slik glideskalaen i fig. 7.1 illustrerer. Utover i skoleløpet tar forståelsesaspektet naturlig nok mer og mer av plassen i leseopplæringen på bekostning av avkodingen.



Figur 7.1 – Illustrasjon over avkoding og leseforståelse basert på Lesesenterets beskrivelser (Lesesenteret i Stavanger)

Gode ordavkodingsferdigheter er med på å frigjøre kognitiv kapasitet til forståelsesaspektet slik at leseren slipper å bruke så mye oppmerksomhet på den tekniske siden ved lesingen (Kulbrandstad 2003:28). Undervisning som retter seg mot ordavkodingsferdighetene vil ergo ha positiv innvirkning på leseforståelsen. Den gode leselæreren sitter med en oversikt over elevenes avkodingsferdigheter slik at tiltak kan settes i verk ved behov. Ordskjedetesten utarbeidet av Stiftelsen Dysleksiforskning kan for eksempel være et nyttig

kartleggingsverktøy i denne sammenheng.

Elevene kommer til skolen med svært ulike forutsetninger for å lese og forstå tekster. Som regel fins det store variasjoner i *ordforråd og begrepsforståelse* innad i en klasse, elementer vi vet er viktig for en god leseforståelse. Å møte på nye og ukjente ord til stadighet ødelegger ikke bare flyt, men legger også hindringer for forståelsen. Dårlig ordforråd fører ofte til dårlig forståelse (Kulbrandstad 2003:227), så begrepsutvikling og stimulering av ordforråd er et område den gode leselæreren vier oppmerksomhet.

Elevene sitter naturlig nok også inne med forskjeller i *forkunnskaper* om ulike fagområder og temaer, noe som kan skape store variasjoner i forståelsen. Tidligere kunnskaper og erfaringer betyr mye for læringsutbyttet og hvordan vi oppfatter en tekst (Roe 2008:30). Ved å starte med en felles idemyldring eller gjennomgang av nytt stoff *før* lesingen tar til, sørger den gode leselæreren for at alle elevene møter teksten med visse forkunnskaper som basis, noe som vil lette lesingen og gi elevene ”knagger” å henge stoffet på underveis i leseprosessen.

I følge Anmarkrud (2007a:221) er *tilgang på litteratur* i hjemmet, i hvilken grad barnet leser og blir lest for, samt foresattes utdanningsnivå andre faktorer vi vet har stor innvirkning på elevenes leseforutsetninger. På denne måten påvirkes elevenes ferdigheter av forhold som læreren ikke har kontroll over, men det gjør ikke at lærerens betydning på området forsvinner. Tilgang på litteratur i klasserommet og stimulering til lesing, er noe den gode leselæreren bidrar med og tilrettelegger for i arbeidet med å stimulere til leseglede og lese lyst.

Det er et faktum at forskjellen mellom sterke og svake lesere stadig øker i løpet av skoleårene (Anmarkrud 2007a:224), noe som kan skyldes den undervisningen de svake elevene får. Tradisjonelt har mye av spesialundervisningen rettet seg mot den tekniske siden ved lesingen, ordavkodingen, som selvfølgelig er viktig, men får avkodingen for stort fokus på bekostning av lesingens hensikt, forståelsen, er dette et stort faremoment (Anmarkrud 2007a:224). Læring uten mening forsvinner raskt fra minnet vårt, derfor er det svært viktig at læringen har en *mening*. Ensidig fokus kun mot avkodingen, kan virke nokså meningsløst for eleven over tid. Den gode læreren vet å holde disse to elementene, *ordavkodingstrening og forståelseslesing*, balansert i spesialundervisningen.

God sjangerkunnskap og kunnskap om tekststruktur gir muligheter til å drive en mer målrettet lesing som igjen åpner for en bedre forståelse. Den gode lærer presenterer tekster innenfor ulike sjangre og tydeliggjør forskjellene mellom dem (Anmarkrud 2007a:225). Ved å tilrettelegge for en bredde i undervisning i sjangre og tekststrukturer, vil elevene kunne få mye gratis. De erfarer at egne forventninger går i oppfyllelse og at bakgrunnskunnskapene deres faktisk kan

brukes for å forsterke læringen, noe som vil være med å øke mestringsfølelsen som igjen i siste instans, motiverer til videre lesing.

Variasjon og medbestemmelse virker positivt på elevenes lesemotivasjon og leseforståelse, så den gode leselæreren planlegger leseaktiviteter innimellom der elevene har muligheter til å velge mellom et variert utvalg av tekster i klasserommet, eller selv har med seg selvvalgt litteratur (Roe 2008:134). Medbestemmelse og valgmuligheter kan gi bedre arbeidsinnsats og motivere til lesing. En lærer som overstyrer og foretar alle valg, fører gjerne til det motsatte (Anmarkrud 2007a:225). Den gode leselæreren vet at elevene sannsynligvis arbeider hardere og mer målrettet dersom de inkluderes i valg av litteratur, læreren lytter til deres tanker og synspunkter og imøtekommer ønsker og behov i de tilfellene hvor elevenes læring og utvikling profiterer på det.

Man kommer ikke utenom begrepet *tilpasset opplæring* i leseopplæringen. Den gode leselæreren tar hensyn til elevenes behov for ulike tekster og ulike behov for ferdighetstrening. Dette er fundamentalt for læring og mestring. Videre er lærerens klasseledelse viktig for å skape gode arbeidsforhold. Gode rutiner ved aktivitetsskifte gjør overgangssituasjoner effektive og det frigis mer tid til undervisning og læring (Anmarkrud 2007a:225). Den gode leselæreren møter med andre ord den tilpassede opplæringen godt forberedt med fokus på trivsel og rutiner som fremmer et positivt opplæringsmiljø.

Undervisning i *bruk av lesestrategier* bedrer leseforståelsen hos elevene samtidig som den metakognitive innsikten øker slik at de selv blir flinkere til å overvåke og evaluere egen forståelse av tekster. Når det undervises i lesestrategier, er det i følge Santa og Engen (2003:7), viktig at læreren i første omgang forklarer teorien og hvorfor elevene bør bruke den aktuelle strategien for å forbedre læringen. Deretter demonstreres og diskuteres framgangsmåtene, og læreren modellerer bruken (Santa og Engen 2003:7). På denne måten får elevene tilgang til en effektiv og god måte å bruke strategiene på, og de får et tydelig innblikk i hvordan en god leser jobber med en tekst for å skape mening. Med økende grad av kompetanse og selvstendighet hos elevene, står læreren etter hvert fritt til gradvis å trekke denne typen hjelp tilbake (Anmarkrud 2007a:223). Dette samsvarer med Vygotskys stillasbygging (Vygotsky 1996:159). Her er det viktig ikke å glemme de ressursene man sitter på ved å ha et rom fullt av elever som kan dra nyttige vekslere fra hverandre. Slik erfaringsutveksling kan gi et godt læringsutbytte for elevene da undervisningen ikke bare foregår "ovenfra og ned" fra lærer til elev. Ved at elevene selv får fungere som veiledere gjennom å demonstrere, forklare og reflektere rundt bruken av en strategi, oppnår de et høyere bevissthetsnivå rundt læringen og har lettere for å integrere erfaringen i egen praksis. Den gode læreren har *jevnlige* fokus på lesestrategier i arbeidet med å utvikle gode og selvstendige lesere.

Evalueringer av internasjonale undersøkelser som PIRLS, tilsier at den strategiske leseopplæringen i Norge ligger langt etter det internasjonale gjennomsnittet, og at det arbeides mindre jevnt og systematisk med lesestrategier i forhold til andre sammenlignbare land (Solheim og Tønnessen 2003:15). Elevenes forståelse testes ofte i form av kontrollspørsmål etter lest tekst. Fokus rettes mot kunnskapen elevene sitter igjen med etterpå, og ikke hvordan elevene arbeidet seg fram til den, eller hvordan leseforståelsen kan bli bedre. Dersom en vektlegger en bevisstgjøring av hvordan og hvorfor eleven kom fram til, eller ikke kom fram til kunnskapen, vil dette resultere i erfaringer som kan overføres til lignende lesesituasjoner (Anmarkrud 2007a:225). Vurdering underveis i læringsprosessen er også viktig slik at både lærer og elev til enhver tid vet hva som er elevens sterke og svake sider. Den gode leselæreren vurderer selv og tvinger også elevene til å vurdere og reflektere over eget strategivalg og læringsutbytte.

For å optimalisere arbeidet med leseforståelsen, bør lesearbeidet integreres i den ordinære fagundervisningen slik at arbeidet inngår i en *naturlig kontekst*. Den gode lærer er derfor godt kjent med egenarten til tekstene i egne fag og driver en *opplæring på fagets premisser*, noe som krever faglig tyngde og trygghet. Dette må være et kontinuerlig arbeid og ikke fremstå som et todagers kurs i studieteknikk på skoleårets begynnelse (Anmarkrud 2007a:224). Den gode leselæreren har leseopplæringen sterkt integrert i det daglige arbeidet slik at arbeidet naturlig flyter framover uten preg av skippertaksarbeid.

Den gode leselæreren gir også lesingen et *formål*. Ofte mangler dette i klasserommet. I andre situasjoner i livet, har man et formål med det man gjør. Man er for eksempel ute og løper fordi man ønsker å forbedre kondisjonen, man tar opp ei avis fordi man blir nysgjerrig på overskrifta, eller man leser en roman fordi man har forventninger til kvaliteten etc. Lesingen foregår med et formål. Den gode leselæreren gir rammer og føringer til lesingen slik at elevene kan gå i gang med forventninger om utbyttet. *Man leser ulike tekster med ulikt formål*. Fredheim (2006:11ff) deler formålet inn i tre, alt etter om man leser for å:

- gjøre noe
- bli underholdt
- lære

Når man leser en instruksjon for at man skal gjøre noe, leser man på en annen måte og i et annet tempo enn dersom man leser kun for underholdningen sin skyld. Når man leser for å lære, som man ofte gjør i skolen, krever dette en annen type tilnærming alt etter om stoffet er nytt og vanskelig eller kjent og enkelt. Det å kunne *endre lesehastighet* er, i følge Kulbrandstad (2003:196), en viktig del av den strategiske lesekompetansen, og her ser vi ofte et skille mellom sterke og svake lesere. En sterk leser kjennetegnes ved at han kan lese i et raskt tempo samtidig som han kan justere hastigheten ut fra lesesituasjonen. Den

svake leseren derimot, møter gjerne enhver tekst med den samme lesemåten og den samme hastigheten (Kulbrandstad 2003:196) Den gode leselæreren arbeider med å bevisstgjøre elevene på ulike formål og hastighet i lesingen.

Elevene bør også gjøres kjent med at det fins ulike *lesemåter* alt etter hva målet med lesingen er og hvilken teksttype vi har foran oss. Kulbrandstad (2003:196f) deler de ulike lesemåtene inn på følgende vis:

- nærlesing, studielesing eller dybdelesing
- skumlesing
- punktlesing eller letelesing

Nærlesingen bruker vi når vi har behov for å lese en tekst veldig nøye. Andre ganger leser vi teksten raskt gjennom for å få et inntrykk av hva den handler om, og da skumleser vi. Dersom vi er på utkikk etter bestemte ord eller navn, sier vi at vi punktleser eller leteleser (Kulbrandstad 2003:196f). Den gode læreren gir elevene trening i bruk av ulike lesemåter og opplæring i når det passer å ta dem i bruk, og eventuelt hvilke lesemåter det kan være hensiktsmessig å kombinere.

Den gode leselæreren gir også elevene opplæring i hva man kan gjøre dersom man ikke forstår noe i en tekst. Ofte ser vi et skille mellom sterke og svake lesere også her. Den sterke leseren har en rekke tiltak han prøver ut før han må spørre læreren om hjelp eller gi opp, mens den svake leseren resignerer mye fortere. Wray og Lewis (1997:92ff) har utviklet et flytdiagram der det skisseres alternative framgangsmåter man kan ta i bruk for å løse et forståelsesproblem:

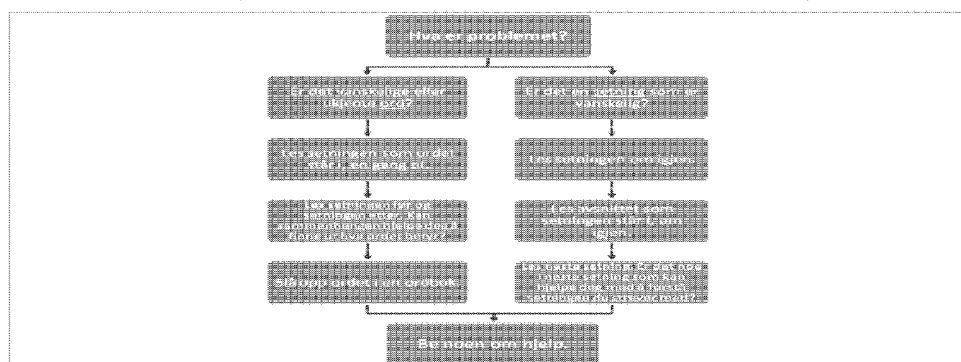


Fig. 7.2 – Løsningsforslag: Hva er problemet? (Wray og Lewis 1997:93)

Alternative strategier for håndtering av forståelsesproblemer bør være en del av leseopplæringen, og her viser egen erfaring at elevene med fordel kan være med å lage slike flytskjemaer.

Et sentralt kjennetegn ved den gode læreren er at hun evner å løfte elevenes lesekompetanse høyere enn det man kanskje kunne forvente ut fra elevenes forutsetninger (Anmarkrud 2007a:221 ff). For å være i stand til dette må læreren

besitte gode kunnskaper om lesing, og være i stand til å overføre de teoretiske kunnskapene til tilpassede og varierte leseaktiviteter integrert i ulike fag og medier på en daglig basis.

7.2 Selvregulert læring - hvordan ekspertene lærer

En forståelse av hva som kjennetegner den strategiske eleven, bør være basis i undervisningsopplegg med siktemål å fremme strategisk lesing. Målet om å skape selvstendige, aktive elever med ansvar for egen læring, har gjort selvregulert læring stadig mer utbredt i pedagogisk sammenheng (Bråten 2002:164ff). Selvregulert læring er kort og godt læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv (Bråten 2002:164). Ekspert som arbeider eminent i sitt fag har et bredt utvalg av *strategier*, de har høy *metakognitiv* kompetanse og god *fagkunnskap*, og de er *motiverte* for å lære og *aktive* i læringsprosessen (Bråten og Olaussen 1999:14).

7.2.1 Strategier

Eksperten på egen læring sitter inne med et bredt utvalg strategier som ved enkle grep kan tilpasses ulike situasjoner. Nettopp valget av strategi, er et tegn på at innlæreren har en bevissthet om at han foretar seg noe spesielt for å lære (Kulbrandstad 2003:205). Leseren har en formening om hvilke tiltak som er effektive i forkant, underveis og etterkant av lesingen, og kan variere dette etter teksttype og formål. Videre har den gode strategien et forhold til ulike lesemåter, om teksten skal skimleses, punktleses eller nærleses og hvilken hastighet som er adekvat til ulike formål og teksttyper (Kulbrandstad 2003 196:ff).

7.2.2 Forholdet mellom lesing og skriving

Det er vanskelig å ta for seg lesing uten å se nærmere på skriving, og det blir stadig vanligere å snakke om *skrifthyndighet* som en fellesbetegnelse for lesekyndighet og skrivekyndighet. Å lære å lese og skrive blir ofte sett på som to sider av samme sak, nemlig å utvikle en skriftspråkbeherskelse og evne til å kommunisere ved hjelp av skrift (Kulbrandstad 2003:13). I og for seg så trenger man ikke å kunne skrive for å kunne lese, men lesingen får flere dimensjoner og berikes når man også mestrer skriving (Allard m.fl. 2006:10).

Å skrive hjelper hver enkelt av oss å få en personlig mening ut av det vi leser, og det er fornuftig å bruke skriving som et middel for å forstå. Å skrive er en egnet metode for å avklare hva vi forstår og hva vi ikke har klare tanker om. Gjennom skrivingen tvinges vi til å organisere tankene våre, noe som er til hjelp i gruppering av opplysninger og tankehierarkier. Dette er igjen med på å utvide den metakognitive horisonten (Santa og Engen 1996:6). Som lærer ser man at det praktiske arbeidet med lesing ofte følges av skriving og omvendt slik at det blir vanskelig å skulle skille disse aktivitetene fra hverandre. I og med at

skrivningen er en så integrert del av læringsprosessen, er det lite hensiktsmessig å skulle atskille disse som to forskjellige aktiviteter. Begge tjener samme sak, og er i stor grad involvert både før, i og etter arbeidsøktene. Læringseksperter vet å kombinere lesing og skriving for å få optimalt utbytte av lesingen sin.

7.2.3 Metakognisjon

Ekspertene på læring har også en høy metakognitiv kompetanse, i følge Bråten og Olaussen (1999:18). Metakognisjon beskrives kort og konsist av Garner (1987:16) som ”tenking om tenking”. Tenking involverer persepsjon, forståelse og hukommelse. Det å være metakognitiv innebærer altså at en er bevisst egen kunnskap eller forståelse knyttet til lesingen, at en overvåker lesingen sin og har gode løsningsstrategier når forståelsen svikter. En forskningsrapport gjort av Baker og Brown (1980:10f), viser at mange unge og svake lesere har vansker med å avgjøre om de har forstått det de har lest, og da kommer de gjerne inn i en ond sirkel. Dersom leseren ikke innser at han har forståelsesproblemer, vil han heller ikke foreta seg noe for å forsøke å bote på dette. Dersom leseren innser at det er noe han ikke forstår, kan han aktivt bestemme seg for å motvirke dette ved å foreta ulike strategiske valg. En god leser forstår at han selv må ta ansvaret med å konstruere mening på bakgrunn av tidligere kunnskaper og erfaringer (Kulbrandstad 2003:32f og Bjorvand og Tønnessen 2002:104).

7.2.4 Kunnskap

En som lærer godt sitter som regel inne med mye fagkunnskaper, og disse kunnskapene er gjerne bedre organisert og mer integrert enn det som er vanlig. Ved å inneha en stor kunnskapsbase har man også en stor fordel ved tilegning av ny kunnskap. Forkunnskapene gjør det lettere å lære, samtidig som den bidrar til mer meningsfull og integrert læring (Bråten og Olaussen 1999:21). En god kunnskapsbasis kan også gjøre personene mindre avhengige av strategier for å løse en oppgave, men læringen og oppgaveløsningen forbedres gjerne ytterligere dersom effektive strategier i tillegg tas i bruk. Av og til er det dessuten slik at de strategiene som må til for å løse oppgaver effektivt, forutsetter en basis av gode forkunnskaper (Bråten og Olaussen 1999:23).

7.2.5 Motivasjon

For å optimalisere læringen er det likevel ikke nok med et vell av strategier, metakognisjon og kunnskap. Man må også ha et ønske om å lære. For å lære best mulig må man være motivert til å ta i bruk den kognitive og metakognitive kompetansen. Motivasjon er en kompleks faktor i god læring og består av ulike komponenter som oppfatning av intelligens, målorientering, attribusjon, tiltro til egne ferdigheter og forestillinger om egne framtidige muligheter (Bråten og Olaussen 1999:23). For å øke motivasjonen må intelligens oppfattes som en modifierbar og kontrollerbar kvalitet med betydelige utviklingsmuligheter. Da vil eleven kunne sette seg som mål å forbedre og videreutvikle kompetansen.

Med klare målsettinger vil eleven, i følge Bråten og Olaussen (1999:24), kunne velge utfordrende oppgaver med muligheter til å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper selv når han vurderer evnene sine som dårlige. Ønsket om å mestre oppveier for uleiligheten ved å utfordre egen manglende kompetanse.

Attribusjonsteorien går ut på at egen innsats er en av flere forklaringer på prestasjonen. Framgang og tilbakegang viser til egen innsats, henholdsvis hard eller manglende. Andre forklaringer er evner, vanskelighetsgrad og flaks (Bråten og Olaussen 1999:23). Dersom en elev forklarer resultater ut fra egen innsats, vil dette, i følge Bråten og Olaussen, fungere som en sentral komponent i et hensiktsmessig motivasjonelt mønster da han vil tenke at han selv kontrollerer prestasjonene sine (1999:23). Tro på egne ferdigheter og forestillinger om fremtidige muligheter, er også komponenter som virker motiverende gjennom økt innsats og utholdenhet når det oppstår problemer. Framtidsvisjoner er med på å minske avstanden mellom nået og det fremtidige målet, noe som motiverer til handling, forandring og utvikling (Bråten og Olaussen 1999:23f).

7.2.6 Egenaktivitet

Det er et anerkjent faktum at god læring er tuftet på innsats og egenaktivitet fra den lærendes side. Effektiv egenaktivitet baserer seg gjerne på de øvrige karakteristika på ekspertlæreren. For å kunne være aktiv i prosessen, må eleven være motivert og ha kunnskap om egne læringspreferanser. Et bevisst forhold til leseprosessen, vil igjen åpne opp for et bredt utvalg strategier som gjør at eleven aktivt kan ta stilling til hvilken strategi som passer best i ulike læringssituasjoner. Slike valg krever metakognisjon, motivasjon og ønske om å lære ved å ta i bruk strategier. Læringseksperter vet med andre ord at det må jobbes aktivt med teksten for å oppnå et effektivt læringsutbytte.

7.3 Sammenfatning – eksperten

En elev som er ekspert på læring er, i følge Bråten og Olaussen (1999:26), god på selvregulert læring. Han tar kommandoen over egen læringsprosess og reflekterer over, planlegger, iverksetter og utfører en rekke aktiviteter for å nå sine mål. I tillegg overvåker han effekten av disse tiltakene kontinuerlig, og modifiserer disse dersom dette skulle være nødvendig. På denne måten blir fundamentet av velorganisert og lett tilgjengelig kunnskap stadig bedre, samtidig som dette i neste omgang kan kombineres med enda mer effektive læringsstrategier for å høyne prestasjonsnivået ytterligere. En selvregulert elev vil også være klar over egne svakheter slik at han kan sette inn styrkingstiltak ved behov. Man kan på en måte si at den selvregulerte eleven har tatt over rollen som sin egen lærer og forener strategier, metakognisjon, kunnskap og motivasjon i læringsprosessen på en systematisk måte til målene er nådd (Bråten og Olaussen 1999:26f).

8.0 VIKTIGE PRINSIPPER I UNDERVISNINGSPERIODEN

På bakgrunn av forskning og litteratur det har vært henvist til i de tidligere kapitlene, ble det utarbeidet et undervisningsopplegg i lesestrategisk arbeid som ble prøvd ut over en periode på tolv uker i en 7. klasse. I dette kapitlet skal jeg ta for meg noen viktige prinsipper det ble fokusert på i undervisningsperioden med sikte på å belyse problemstillingen: *Hvordan kan læreren bidra i det daglige for å utvikle gode, strategiske lesere?*

I undervisningsperioden ble det forsøkt å introdusere nye tema med en praktisk tilnærming for å gi elevene førstehåndserfaringer knyttet til temaene. Dette kan virke engasjerende og skape indre motivasjon i tråd med det Andreassen (2007:267f) skriver om den begrepsorienterte leseundervisningen, jf. punkt 5.5. Praktiske øvelser og oppgaver ble forsøkt vektlagt ikke bare som introduksjon til nye tema, men også underveis og i etterkant av arbeidet til oppsummerings- og evalueringsarbeid. Det var også viktig å følge opp elevenes strategiarbeid med positive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen sånn at de ikke skulle føle at arbeidet var forgjeves. Elevenes opprinnelige fagplaner ble i stor grad fulgt, men det ble også gjort en del tilpasninger i forhold til strategiarbeidet. Det ble avsatt en hel dag, "Den store lesedagen", til stasjonsøvelser innenfor lesing og strategiarbeid tidlig i testperioden for virkelig å trekke fram lesing som tema. Det ble også avsatt en IKT dag med vekt på lesing på internett etc. og en dag hvor storyline med fokus på lesestrategier, sto på programmet.

I uka før undervisningsopplegget ble igangsatt gjennomførte elevene, som omtalt i metodekapitlet, en RLE-test, de fylte ut et spørreskjema og noen av elevene ble også intervjuet. På dette tidspunktet hadde jeg vært noe inne i klassen, og elevene visste at læreren deres og jeg ønsket å prøve ut et undervisningsopplegg som omhandlet lesing og strategier i klassen. De hadde også levert tilbake informasjons/godkjennelsesskrivet (vedlegg 1) som vi på forhånd hadde pratet om. Selve arbeidet hadde ikke tatt til enda, så resultatene av den første testen, spørreskjemaet og intervjuene, var resultater av elevenes leseerfaringer og holdninger så langt i skoleløpet.

Siden arbeidet med lesestrategier var et daglig fokus over mange uker, er det umulig å legge fram alt som ble gjort i denne oppgaven. Nedenfor følger derfor en presentasjon av de mest vesentlige strategiene og prinsippene.

8.1 Fokus i undervisningsperioden

Det er flere prinsipper læreren bør følge i en strategisk leseopplæring som går igjen i flere av undersøkelsene. Tidsaspektet er et av dem. Den transaksjonelle undervisningsmodellen understreker viktigheten av at strategiundervisningen foregår integrert i den daglige undervisningen i flere fag, og ideelt sett strekker

seg over år (Andreassen 2007:261). I dette masterprosjektet var det ideelle uopnåelig, men ved å ha fokus på strategisk lesing i flere av fagene over en periode på tolv uker, ble arbeidet likevel en integrert del av den daglige undervisningen. Det ble fokusert på lesing og lesestrategier i hovedfagene norsk, engelsk og matematikk, samt samfunnsfag, naturfag, RLE og kunst og håndverk. Det ble jobbet med lesing og strategier på fagenes premisser daglig i hele undervisningsperioden, vanligvis en-to timer hver skoledag, med enkelte hele dager innimellom hvor lesing alene hadde hovedfokus.

I undervisningsperioden ble det valgt ut strategier som fokuserer på områder som undersøkelser som PISA tar utgangspunkt i (Lie m.fl. 2007:15):

1. Finne informasjon
2. Forstå og tolke
3. Reflektere og vurdere

For å imøtekomme dette var det viktig at elevene fikk variere oppgavetyper, metodikk og vanskegrad på lesearbeidet underveis i prosjektet.

Jeg ønsket også å ta i bruk læringsstrategier fra de fire ulike kategoriene Elstad og Turmo (2006:16ff) presenterer; hukommelsesstrategier, utdypningsstrategier, organiseringsstrategier samt forståelsesovervåking og kontroll. I tillegg ønsket jeg å bruke lesestrategier som egnet seg til de ulike fasene i leseprosessen: før lesingen, underveis og etter lesingen.

Som nevnt innledningsvis i kapittel 2, brukes ofte begrepene læringsstrategi, lesestrategi og læringsstiler litt om hverandre. Hovedfokus i undervisningsperioden var lesestrategier, men siden lesing og skriving er så tett forbundet, var det naturlig at lesing og skriving gikk hånd i hånd i strategiopplæringen. Læringsstiler var en del av undervisningsopplegget i den grad det ble fokusert på elevenes egne læringspreferanser. For å bli en god strategisk leser, må den lesende være fortrolig med egne styrker og svakheter slik at han blir i stand til å kontrollere og overvåke lesingen sin og sette inn tiltak ved behov. Utgangspunkt i egen læringsstil og personlige preferanser vil kunne effektivisere prosessen og maksimere læringsutbyttet. Ulike leseteknikker som skumlesing, nærlesing og letelesing, samt tilpassing av lesehastighet etter forkunnskaper og vanskegrad, var også en naturlig del av arbeidet siden disse ferdighetene inngår i en lesestrategisk kompetanse, noe jeg kommer tilbake til i slutten av kapitlet.

Under implementeringen av de lesestrategiske tiltakene fulgte læreren komponentene i den transaksjonelle undervisningsmodellen, jf. punkt 5.4. Det ble tatt hensyn til tidsaspektet i den grad det var mulig, noe jeg allerede har vært inne på. Det ble også lagt vekt på at læreren og elevene forklarte og modellerte strategiene grundig ved å tenke høyt når de leste. Strategiene ble brukt som et

middel til å koordinere dialogen om teksten, og det ble fokusert mye på nytteverdien (Andreassen 2007:264).

Noe av det første vi gjorde var å bruke tid på lesebegrepet slik at elevenes syn på lesing, lesing = lesing av bøker, ble utvidet for å åpne opp for en bredere forståelse av begrepet og større bevissthet rundt egen lesing. Elevene fylte ut et skjema "Slik lærer jeg best" tidlig i prosessen, og skrev jevnlig leselogger for å stimulere til refleksjon rundt egne læringspreferanser. Dette ble det regelmessig vendt tilbake til slik at erfaringene kunne danne grunnlag for det videre arbeidet med å skape selvstendige lesere med metakognitiv innsikt. "Den store lesedagen" ble også gjennomført tidlig i prosjektet for å få et sterkt fokus på lesing, leseteknikker og strategier.

I perioden ble det jobbet med ett eller flere lesetema hver uke med tilhørende hovedmål hvor ulike lesestrategier ble introdusert og hadde hovedfokus. I uke 1 hadde elevene eksempelvis tre lesetema:

1. Hva er lesing?
2. Hva må til for å bli en god leser?
3. Slik lærer og leser jeg best.

Elevene arbeidet bl.a. med foregripings- og utdypingsstrategien VØTLE-skjema, samt forståelsesovervåking hvor elevene skulle ta i bruk nøkkelord og oppsummeringer i lesearbeidet. Strategiene omtales nærmere i neste avsnitt. De jobbet etter tydelige læringsmål og hadde praktiske øvelser som innfallspport til aktivitetene, deriblant en ekskursjon til biblioteket. Mer om lesetema, hovedmål, aktuelle læringsstrategier og leseaktiviteter for de ulike ukene, ligger i tabellformat i vedlegg 4 – lærerens grovplan over det lesestrategiske arbeidet.

8.2 Strategiene i prosjektet

Hukommelsesstrategier eller repetisjonsstrategier er strategier som ikke egner seg brukt alene på oppgaver som krever resonnering (Elstad og Turmo 2006:17f). Under innlæring av gloser i engelskfaget, ble hukommelsesstrategier tatt i bruk siden dette egner seg godt her. Elevene arbeidet også med ulike former for *kolonneskjema* under innlæringen av nye ord, og nøkkelord og muntlig gjenfortelling ble også brukt som repetisjon.

Elaborering, eller utdyping på norsk, er en viktig del av mange læringsprosesser. Her konstruerer eleven relasjoner mellom noe vedkommende kan fra før og det som skal læres (Elstad og Turmo 2006:18). PISA-undersøkelsene viser at denne strategien er lite brukt i norsk skole (Lie m.fl.2001:235). Poenget med slike strategier er å forankre ny lærdom i noe som allerede eksisterer i eleven slik at læringen både blir mer relevant og mer varig. VØL-skjemaet som presenteres av Santa og Engen (1996:48), er en strategi som målretter lesingen ved at man må

tenke over det man vet, eller tror man vet, om emnet fra før, ta stilling til hvilken informasjon man ønsker å få tak i og hva man har lært.

I dette prosjektet ble skjemaet utvidet med to kolonner, til *VØTLE-skjema*, slik at elevene også ble nødt til å skrive noe om hva de trodde teksten kom til å handle om, i tillegg til at de måtte evaluere eget arbeid. De ekstra kolonnene ble bevisst tatt med i forhold til å stimulere strategier som forskning viser står sentralt i en strategisk lesekompetanse; foregripelse og metakognitiv kompetanse. Foregripelse går ut på å kunne stille opp antakelser om hva teksten kommer til å handle om på bakgrunn av overskrifter, bilder og korte overblikk. Slik kan man foreta kvalifiserte gjetninger om hva som kommer, samtidig som man kan trekke slutninger på bakgrunn av egne forkunnskaper som allerede er fylt ut i første kolonne. Evalueringskolonnen har som hensikt å oppøve elevenes metakognitive innsikt slik at de blir flinkere til å overvåke og evaluere egen forståelse av tekstinnhold.

Dette <u>V</u> et jeg	Dette <u>Ø</u> nsker jeg å lære noe om	Dette <u>T</u> ror jeg teksten handler om	Dette har jeg <u>L</u> ært	<u>E</u> valuering

Fig. 8.1 – *VØTLE-skjema*

Det er flere fordeler med å ta i bruk et slikt skjema. For det første stimuleres det i første kolonne til at leseren må ta i bruk bakgrunnskunnskapene sine. I andre kolonne må det tas stilling til hva eleven ønsker å lære, og i kolonne tre tar leseren et overblikk over teksten ved å se på overskrifter og bilder etc., og foretar en kvalifisert gjetting om hva eleven tror teksten omhandler. Dette er med på å aktivisere eleven slik at han i lesefasen aktivt tar stilling til om bakgrunnskunnskapen og det leste samsvarer, og om han får den informasjonen han ønsker å finne. I kolonne fire skal eleven oppsummere det han har lært etter lesingen, og i siste kolonne må han evaluere arbeidet og utvide metakognisjonen ved å se på hva som fungerte bra og hva som kunne vært gjort annerledes. Det kan også hende at eleven oppdager at det han trodde han kunne om emnet, viste seg å være feil. Det er god lærdom i å erkjenne egne feil og gjøre utbedringer. Strategien har til hensikt å *foregripe* det som skal leses gjennom å stimulere elevenes bakgrunnskunnskaper, og Palincsar og Brown (1984:120) mener at foregripelse er en svært sentral funksjon i en god leseforståelse. Lærerens rolle er viktig i dette arbeidet ved at hun for eksempel stiller elevene spørsmål som: Minner dette om noe du har lært tidligere? Ser du noe mønster? etc. (Elstad og Turmo 2006:18). *VØTLE-skjemaet* tar man i bruk både før og etter lesingen.

BISON-overblikket er også en strategi med formål å foregripe tekstens innhold og kan brukes i alle fasene av lesingen. Her er det tekststrukturelle virkemidler

som har fokus. BISON-overblikket er en lesestrategi som er utviklet spesielt for Aschehougs norskverk for grunnskolen, "Zeppelin". De ulike bokstavene i BISON tar utgangspunkt i et tekststrukturelt virkemiddel som kan gi rask og verdifull informasjon, enten som en førlesingsaktivitet for å øke førforståelsen og stimulere bakgrunnskunnskapene, som redskap for å finne viktige fakta, som en repetisjon av teksten i etterkant eller som hjelp for lesesvake elever til å få et innblikk i en vanskelig tekst (Holm og Løkken 2006b:33). Hver bokstav står for en ting man kan gjøre for å skaffe overblikk (Holm og Løkken 2006a:24):

- B: bilder og bildetekster
- I: innledning
- S: siste avsnitt
- O: overskrift
- N: NB – ord som skiller seg ut

Læresamtalen ble brukt i alle tre fasene av leseprosessen for å trekke tråder fra det leste og til den allerede etablerte kunnskapen. Læresamtalen er en av de vanligste strategiene vi kan bruke for å lære, og den vil nok av mange karakteriseres som den aller viktigste. I følge Santa og Engen (1996:1) trenger elevene mange anledninger til å *snakke med hverandre* om hva de lærer, og i prosjektet ble samtalen brukt både som hukommelses-, utdypings-, organisasjons- og kontrollstrategi. Læresamtalen er et middel til å koordinere dialogen om teksten, og kan blant annet brukes til å:

- ✓ Lære nytt stoff
- ✓ Tenke høyt
- ✓ Fortelle hva du vet om emnet før
- ✓ Lære av de andre elevene
- ✓ Spørre om det du lurer på
- ✓ Repetere det du har lest
- ✓ Være kritisk og analytisk til innholdet i en tekst
- ✓ Fremme egne meninger og bli trygg på dem
- ✓ Diskutere teksten med andre
- ✓ Øve på viktige ord og begreper
- ✓ Fortelle hva du har lært

Gjennom å bruke kognitive strategier i dialog med andre, engasjeres elevene til personlige tolkninger av teksten (Andreassen 2007:264), noe som er i tråd med alle leseprogrammene i kapittel 5. Den begrepsorienterte leseundervisningen understreker viktigheten av sosial interaksjon knyttet til leseengasjementet, og sikter til dialog og samarbeid om tekster mellom elever i par, grupper eller klassediskusjoner (Andreassen 2007:270f). Læreverket "Zeppelin" (Holm og Løkken 2006c:16f) presenterer en framgangsmåte til en type læresamtale som ble mye brukt i prosjektet:

- 1: Elevene forteller hverandre noe om hva de har lært av teksten.

- 2: Elevene forteller hverandre hvilken setning de mener er den viktigste.
- 3: Elevene stiller hverandre spørsmål til teksten, som i en spørrekonkurranse. Den som spør er dommer og må derfor vite svaret selv.
- 4: Til slutt forteller elevene hverandre hva de lurer på etter å ha lest teksten. Svarene trenger ikke å finnes i teksten de har lest, så her må de hjelpe hverandre til å tenke ut et svar, eller de kan lete etter svar andre steder.

For at vi skal kunne gjenkalle kunnskap i passende situasjoner, må kunnskapen organiseres og lagres i vårt mentale system, og det kan være hensiktsmessig å kombinere flere læringsstrategier, for eksempel utdyping og organisering (Elstad og Turmo 2006:18f). For å organisere og systematisere det leste, ble det bl.a. tatt i bruk *strukturerte tankekart, styrkenotat, ordkart og venn-diagram* som ble brukt både underveis og etter lesingen.

Tankekartet kan benyttes for å utvide ordforråd og begrepsforståelse ved å relatere ukjente ord til kjente og følgelig også til egen bakgrunnskunnskap (Hole 2003:22). Ved å strukturere tankekartet får elevene mulighet til å utforme sammenheng mellom deler som hører sammen i en helhet, og visualisere forholdet mellom disse (Hole 2003:22). Elevene hadde lagd tankekart før, men de hadde ikke lært seg å strukturere dem.

Styrkenotatet er en læringsstrategi som organiserer læringsinnholdet etter en klassifisering av sentrale ideer og begreper (Hole 2003:34). Styrkenotatet hjelper elevene å strukturere det de har lest, strukturere ny informasjon, eller rett og slett systematisere informasjon de allerede har, men som ikke er satt i system (Hole 2003:34). Styrkenotatet er med andre ord en organiseringsstrategi som skal hjelpe elevene med å bygge opp sin egen kunnskapsbasis. Metoden kan brukes når elevene skal disponere en tekst før de skriver fortellinger, artikler osv. (Hole 2003:34f), det kan benyttes som utgangspunkt for skriftlige oppsummeringer, eller det kan brukes til å systematisere stoff det er viktig elevene lærer grundig til for eksempel prøver og muntlige foredrag.

Kolonnenotatet er en enkel form for rammenotat som baserer seg på at sentrale ideer og begreper klassifiseres i forhold til hverandre. Kolonnenotatet hjelper elevene med å se og skjønne forholdet mellom ideer, samtidig som det gis et visuelt bilde av innholdet (Hole 2003:38). I engelskfaget er det vanlig å benytte en enkel form for kolonneskjema hvor elevene skriver det norske ordet i en kolonne og den engelske oversettelsen i den andre kolonnen. Eksempel:

NORSK	ENGELSK
gutt	boy
kjæledyr	pet

Fig. 8.3 – Enkelt kolonneskjema

Elevene fikk også ved jevne mellomrom utdelt kolonneskjema hvor læreren hadde forhåndsutfylt viktige ord og begreper for kapittelet i den ene kolonnen, og så skulle elevene i de neste kolonnene skrive definisjoner, forklaringer til ordene og eventuelle tegninger/formler osv. Dette varierte litt etter fag og tema. Venn-diagrammet er en organisasjonsstrategi som hjelper med å synliggjøre likheter og ulikheter ved to fenomener, og strategien ble brukt for å hjelpe elevene med å kunne drøfte ulike fenomener opp mot hverandre.

Forståelsesovervåking og kontroll er, i følge Elstad og Turmo (2006:19f), å ha oppmerksomhet og bevissthet om egen forståelse og motivasjon, jf. pkt. 2.1. I følge PISA-undersøkelsen bruker de norske elevene kontrollstrategier minst av samtlige elever i undersøkelsen, samtidig som det vises til klare sammenhenger mellom bruk av metakognitive strategier og prestasjoner (Lie m.fl.2001:236:f). I dette arbeidet ble det bl.a. fokusert på *ulike strategier for å håndtere forståelsesproblemer* i en tekst, og elevene utarbeidet selv et flytskjema over hvilke tiltak de kunne ta i bruk for å løse forståelsesvanskene sine.

Ordkartet er en form for strukturert tankekart (Hole 2003:22) som egner seg godt til begrepsinnlæring, og i dette prosjektet ble ordkartet særlig brukt på matematiske og naturfaglige begreper. Ordkartet hjelper elevene med forståelsesovervåkingen ved at de lærer seg betydningen av ord, også i relasjon til andre begreper, noe som er med å kvalitetssikre læringen. Her sto også arbeidet med Ordbanken sentralt. I Ordbanken skulle elevene samle viktige begreper, definere dem og bruke dem i eksempelsetninger, noe som også fungerte som en kvalitetssikring av forståelsen.

Muntlige og skriftlige oppsummeringer med formål å trekke ut det viktigste fra en tekst, læresamtalen, evalueringen i VØTLE-skjemaet, samt *spørsmålsstilling* til tekster, ble også aktivt tatt i bruk. I følge Palincsar og Brown (1984:120) er oppsummering og spørsmålsstilling to sentrale funksjoner ved leseforståelsen, og derfor ble det fokusert på begge disse. Oppsummering foretok elevene både underveis og etter lesingen, skriftlig på individuell basis og muntlig i par og i grupper. Spørsmålsstilling ble brukt før lesingen for å skape nysgjerrighet, underveis i lesingen for å skjerpe fokus og etterpå for å sjekke egen forståelse.

Santa og Engen (1996:36f) deler alle spørsmålene i verden i to typer spørsmål:

- spørsmål hvor du kan finne svaret i boka
- spørsmål hvor du må tenke og finne svaret i hodet

Videre fins det to typer av hver. I boka fins det ”akkurat der”-spørsmål som man finner ett sted i teksten, og ”tenk og let”-spørsmål som man finner svar på mange forskjellige steder. På spørsmål hvor man må tenke og bruke hodet, fins det også to spørsmålstyper; ”forfatteren og jeg” som tar utgangspunkt i noe forfatteren skriver om, men som man ikke finner direkte svar på i teksten, og ”på

egen hånd” hvor leseren må ta i bruk bakgrunnskunnskapene de har om emnet for å kunne svare (Santa og Engen 1996:36). I dette prosjektet ble det jobbet med to typer spørsmål, tekstspørsmål, hvor svaret er å finne i selve teksten og tenkespørsmål, som det ikke gis direkte svar på, men hvor elevene må ta i bruk bakgrunnskunnskaper og resonnement.

Et viktig arbeid i forhold til forståelsesovervåking, kontroll og motivasjon, var *Målkortene* elevene fikk hver mandag. *Målkortene* inneholdt sentrale begreper for perioden, felles læringsmål i det strategirelaterte arbeidet, i tillegg til individuelle læringsmål som vekselvis ble ført på av lærer og elevene selv. Elevene skulle også evaluere egen arbeidsinnsats, samt vurdere og begrunne grad av måloppnåelse på kortet hver uke. På denne måten ble elevene nødt til å ta stilling til og reflektere rundt egen læring og utvikling.

Andre hensyn ble også tatt i undervisningsopplegget. Variasjon i vanskegrad, lesestoff og teksttyper kom naturlig ved at undervisningen i lesing forekom i en rekke ulike fag *på fagets premisser*. Den gode lærer presenterer tekster innenfor ulike sjangre og tydeliggjør forskjellene mellom dem (Anmarkrud 2007a:225), noe det også ble fokusert på her. I en del av oppgavene fikk elevene selv velge mellom et variert utvalg tekster og leseaktiviteter, noe som er i tråd med det både Roe og Guthrie skriver om medbestemmelse og motivasjon (Roe 2008:134 og Guthrie 2004:15ff).

Elevene jobbet også med å lese tekster med skiftende ”briller”. Her ble Lesesenterets rollekort brukt, og elevene jobbet mye med å lese med et spesifikt fokus, som for eksempel: se etter noe trist, spennende, vanskelige ord, noe man kjenner seg igjen i osv. I prosjektet ble det også jobbet med å lese tekster med ulikt formål. Her tok vi utgangspunkt i Fredheims skissering (2006:11ff), hvor formålet deles i tre: lese for å gjøre, lese for underholdningens skyld eller lesing for å lære. Det ble også jobbet med ulike *lesemåter* alt etter hvilket formål og hvilken teksttype vi har foran oss. Kulbrandstad (2003:196f) deler de ulike lesemåtene inn i nærlesing, skumllesing og letelesing. I og med at man for så vidt nærleser både når man leser tungt fagstoff og når man leser for moro skyld, valgte vi å dele nærlesingen i to slik at vi opererte med fire lesemåter:

- underholdningslesing
- nærlesing
- skumllesing
- letelesing

I tillegg til ulike formål, lesemåter og fokus, ble det også jobbet på adekvat hastighet i lesingen siden alle disse elementene er viktige i en strategisk lesekompetanse. Sist men ikke minst, var både læreren og jeg bevisste på at egne holdninger og signaler i forhold til lesing skulle være positive og engasjerende.

9. RESULTATER OG DRØFTING

I dette kapitlet presenteres effekten av den tolv uker lange undervisningsperioden med lesestrategiske tiltak. Årsaken til at jeg velger å analysere funnene i forhold til lesestrategier såpass inngående, ligger blant annet i at undersøkelser som PISA viser en tydelig korrelasjon mellom resultater og bruk av strategier som kontroll og utdyping (Lie m.fl. 2001:235ff). Dette gjør at en drøfting av funnene fra undersøkelsen, kan gi verdifull informasjon i forhold til problemstillingen. Resultatene presenteres tematisk, og blir underbygget av ulike data som spørreundersøkelsen, intervjuene, observasjoner og testene elevene gjennomførte før og etterpå, før funnene blir tolket og drøftet med utgangspunkt i teori der det er naturlig.

9.1 Hvor mye leser elevene?

I spørreundersøkelsen blir elevene spurt om hvor mye tid de vanligvis bruker på å lese for fornøynsens skyld. Leseundersøkelser viser at elever som har positive holdninger til lesing og som leser mye på fritiden, særlig i en gitt alder, generelt skårer høyere enn elever som ikke liker å lese (Hvistendahl og Roe 2004:30, 50, og Tønnessen 1995:24). På bakgrunn av dette har jeg ønsket å se om det finnes en sammenheng mellom fornøynsenslesing og bruk av lesestrategier i testklassen. Dersom sammenhengen mellom prestasjoner og fritidslesing er den samme i denne klassen som i leseundersøkelsene over, skulle man kanskje anta at elevenes bruk av lesestrategier øker i takt med mengden fritidslesing. Dette kommer jeg tilbake til mot slutten av kapitlet.

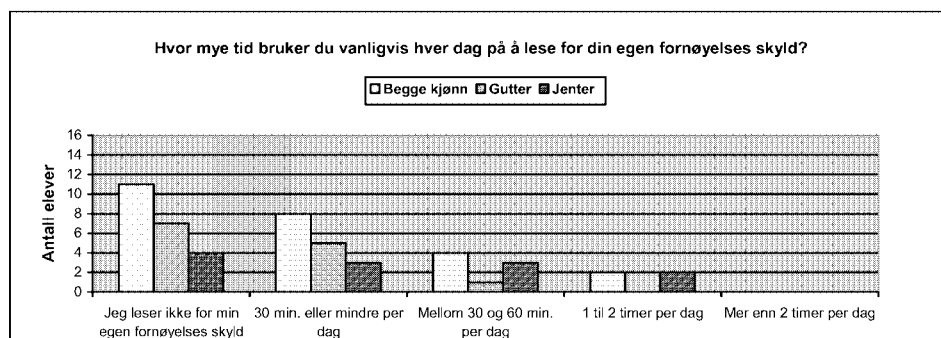


Fig. 9.1 – Elevenes svar på hvor mye de leser daglig for fornøynsens skyld før testperioden

Før prosjektstart oppgir elleve elever at de ikke leser for fornøynsens skyld og åtte at de leser 30 min. eller mindre per dag. Nitten elever befinner seg altså i de to kategoriene hvor det ikke blir lest eller lest lite, mot tre elever etter at testperioden er over. Da svarer ingen at de ikke leser for fornøynsens skyld, alle tre oppgir at de leser 30 min. eller mindre. Forskyvningen i diagrammet har med andre ord tatt en dramatisk vending i positiv retning, hvor femten elever

meddeler at de leser mellom 1 og 2 timer daglig, og fem elever sier de leser mer enn 2 timer om dagen.

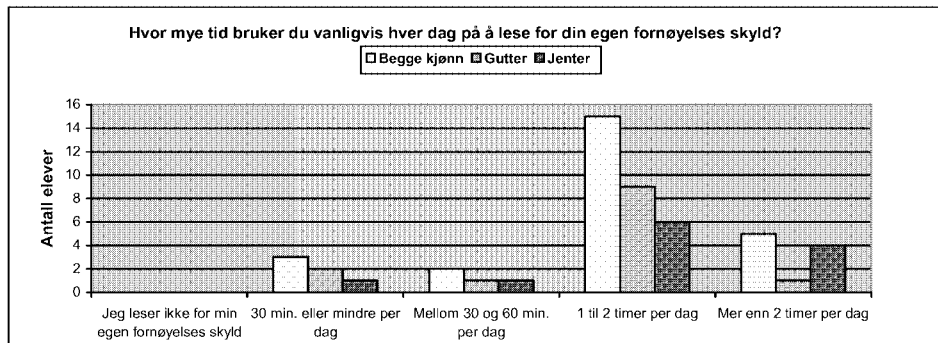


Fig. 9.2 – Elevenes svar på hvor mye de leser daglig for fornøyles skyld etter testperioden.

De lesestrategiske tiltakene kan ikke ta æren for denne kraftige endringen. Dette kommer fram i elevintervjuene hvor alle informantene trekker paralleller mellom lesing og boklesing før arbeidet med strategier. Det viser seg at dette var den gjengse oppfatningen blant elevene, lesing = lesing av bøker, og da fortrinnsvis lesing av skjønnlitteratur.

Mye av forklaringen på endringen i lesemengde, ligger nettopp i det utvidede lesebegrepet elevene fikk i løpet av perioden. Fra å se på lesing som en snever aktivitet som i hovedsak omhandlet skjønnlitterær lesing av bøker, ble begrepet utvidet til å inkludere alle former og varianter av lesing. Som en elev sier etterpå: "Hvis man ikke kan les, så kan man jo egentlig ikke gjør så mye. Lesing e jo nesten alt. Kan man ikke les, kan man jo ikke skriv heller. - Og da sitt man jo der, temmelig aleina." Resultatet av spørsmålet viser med andre ord mer til elevenes endrede syn på lesebegrepet, enn en revolusjonerende endring som resultat av strategiarbeidet. Dette er positivt nok i seg selv da det "nye" lesebegrepet også inkluderer lystbetonte og nødvendige leseaktiviteter i hverdagen. Dette aktualiserer lesing som en prioritert aktivitet for elevene og gir dem en positivt rettet leseridentitet.

I PISA 2000 (Lie m.fl. 2001:128) oppgir 35 % at de ikke leser for fornøyles skyld, 35 % sier de leser mindre enn 30 min. og 30 % at de leser mer enn 30 min. hver dag. I PISA 2006 (Kjærnsli m.fl. 2007:146f) er det blitt en anelse flere jenter som sier de aldri leser, mens guttene har hatt en positiv utvikling og har en signifikant nedgang. Til sammenligning oppgir 44 % av testklassen at de ikke leser i det hele tatt for fornøyles skyld før prosjektet, noe som skiller seg i negativ retning i forhold til PISA. 32 % av elevene oppgir at de leser 30 min. eller mindre før prosjektet, noe som omtrent ligger på nivå med PISA. Etter prosjektet avviker resultatene fra PISA i positiv retning, for nå er det ingen av

elevene som sier de ikke leser for fornøyelsens skyld, og 16 % leser 30 min. eller mindre mot PISAs 35 %. Hele 88 % av klassen oppgir etter testperioden at de leser fra 30 min. til over to timer i motsetning til PISAs 30 %.

I PISA-undersøkelsen utgjør elevene som leser mer enn to timer om dagen for egen fornøyelsens skyld, i de aller fleste land rundt 5 %. I den aktuelle 7. klassen utgjør denne elevgruppen 20 % når testperioden er over. Dette er en markant forskjell, men det er ikke usannsynlig at også elevene i PISA har den samme oppfatningen av lesing som elevene her hadde før prosjektet: lesing = lesing av bøker. Sånn sett er det kanskje mer reelt å sammenligne PISA-resultatene med elevenes forsvar, og da er det ingen elever som sier de leser mer enn to timer.

Som jeg har vært inne på tidligere, ligger mye av forklaringen på de avvikende resultatene i at elevenes lesebegrep har utvidet seg fra første gang de blir spurt til den siste gangen. Det har vært jobbet veldig mye med lesebegrepet gjennom diskusjoner, refleksjoner og praktiske oppgaver før elevene skulle ta stilling til spørsmålet en gang til. Denne revideringsmuligheten har ikke elevene i PISA.

9.1.1 Kjønnforskjeller

Kjønnforskjellene på oppgitt lesemengde er blitt noe mindre fra første gang elevene blir spurt til siste gang. Første gang oppgir 92 % av guttene at de leser 30 min. eller mindre, mens 54 % av jentene sier det samme. Etterpå er tallene 15 % hos guttene og 8 % hos jentene. Første gang er det kun på de to laveste verdiene, 30 min. eller mindre, guttene er i flertall. Etterpå er det flere gutter enn jenter som leser mellom 1 og 2 timer om dagen. Ved undervisningsperiodens slutt stiller kjønnene mer likt, 77 % av guttene og 83 % av jentene sier de leser fra 1 time til over 2 timer om dagen. Første gang havner ingen av guttene i denne kategorien. Dette kan forklares ut fra den snevre definisjonen på lesing, hvor elevene oppfattet lesing som lesing av bøker, og da særlig skjønnlitterære bøker. Det er et kjent faktum at flere jenter enn gutter leser skjønnlitteratur (Daal m.fl. 2007:84), derfor er det naturlig at flere jenter havner i denne kategorien første gang. Med et bredere lesebegrep kommer også guttene mer på banen ved at også deres lesemedier anerkjennes som lesing.

Man kan konkludere med at jentene leser noe mer enn guttene på fritiden også her, noe som samsvarer med resultatene i PIRLS (Daal m.fl. 2007:84) og PISA (Lie m.fl. 2001:129) hvor jentene driver med mer fritidslesing enn guttene.

9.2 Hva leser elevene?

For å få et innblikk i elevenes lesevaner og lesepreferanser, blir det i spørreundersøkelsen spurt om hvor ofte de leser ulike medier fordi de har lyst til det. Her er elevenes svar nesten identiske fra første og andre gang, så resultatene

nedenfor viser et gjennomsnitt av alle elevsvarene fra begge undersøkelsene. I figur 9.3 ser man fordelt på kjønn, hvilke typer lesestoff elevene leser fordi de finner det lystbetont. Svaralternativene er 1 = *aldri eller nesten aldri* 2 = *noen få ganger i året*, 3 = *omtrent en gang i måneden*, 4 = *flere ganger i måneden* og 5 = *flere ganger i uka*.

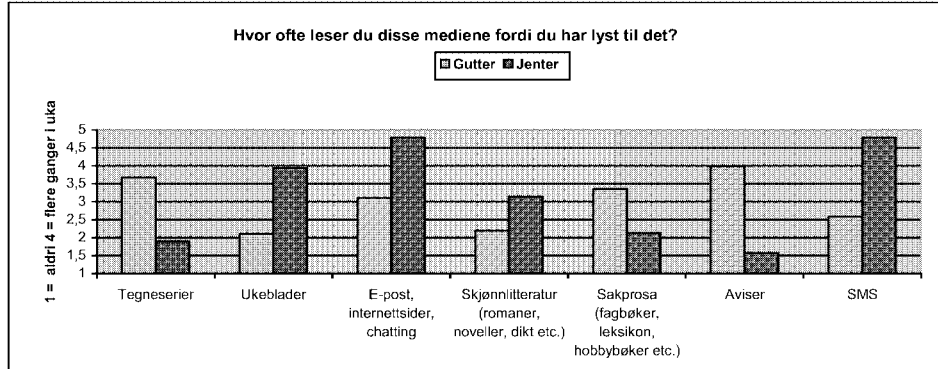


Fig. 9.3 – Gjennomsnittlig svar på hvor ofte guttenes og jentene leser ulike typer lesestoff

Guttene leser tegneserier, aviser og sakprosa mer enn jentene, mens jentene leser ukeblader, websider og skjønnlitteratur mer enn guttene. Det er samme tendens i testklassen som i PISA, hvor det samme kjønns mønsteret følges (Lie m.fl. 2001:145). Kjønns mønsteret bryter med PISA kun på ett punkt, og det er i forhold til lesing på internett. I testklassen leser flere jenter enn gutter på nettet, mens i PISA er det omvendt (Kjærnsli m.fl. 2007:151). Ellers så leser elevene i klassen litt sjeldnere tegneserier, ukeblader og i særdeleshet aviser, sammenlignet med elevene i PISA (Lie m.fl. 2001:131ff). Den relativt store forskjellen i lesing av aviser, kan ha sammenheng med aldersforskjellen på elevene i denne undersøkelsen og elevene i PISA. Man kan anta at en 15-åring er i ferd med å utvikle et mer samfunnsorientert fokus enn en elev på 12 år.

Medier som internett, skjønnlitteratur og sakprosa, leser elevene i testklassen litt oftere enn elevene i PISA. At elevene leser mer skjønnlitteratur og sakprosa i form av fagbøker og oppslagsverk etc., kan muligens også forklares i aldersforskjellen. Erfaring tilsier at elever på 9.-10. trinn er mer leseleie enn 7. trinns elever, uten at dette kan underbygges i tall og fakta. At elevene leser såpass mye på internett, er litt overraskende, da en slik type lesing har en tendens til å øke i ungdomsskolealder, men noe av forklaringen skyldes muligens tilgjengeligheten. PISA-undersøkelsen analysert av Lie m.fl. er ti år gammel, og det er rimelig å anta at bruk av data og internett har ekspandert kraftig i denne tiden. Dette understøttes av PISA 2006 hvor internett og e-post har fått en langt større leseskare blant begge kjønn (Kjærnsli m.fl. 2007:152).

9.3 Lesing og motivasjon

I figur 9.4 illustreres det i hvilken grad elevene er enige eller uenige i ulike positive påstander om lesing. Svaralternativene er delt i fire kategorier: 1 = helt uenig 2 = delvis uenig, 3 = delvis enig og 4 = helt enig.

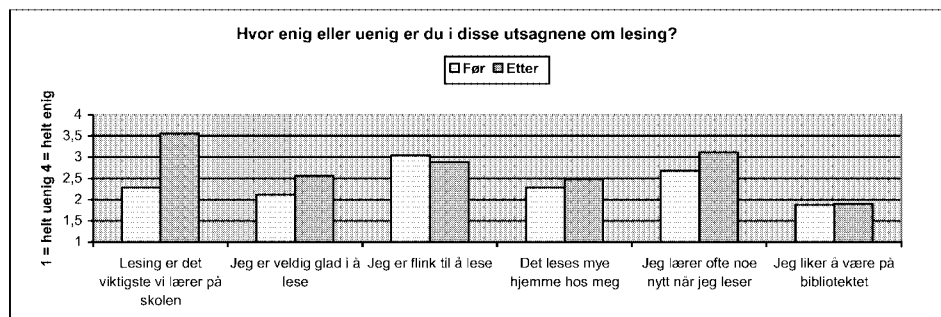


Fig. 9.4 – Elevenes svar på hvor enig eller uenig de er i ulike positive påstander om lesing

Resultatene viser at elevene er blitt mer positive i forhold til de fleste påstandene etter at undervisningsperioden er over. Den første påstanden, *Lesing er det viktigste vi lærer på skolen*, har den største endringen. Fra å dele seg mellom svarene *delvis enig* og *delvis uenig* i første runde, har størstedelen av elevsvarene etterpå gått over til *delvis* og *helt enig*. Elevintervjuene i etterkant gir mer utdypende kommentarer til akkurat dette. Som en elev sier: *"Før så tenkt æ at sida æ lært å les i 1. klasse, så va æ liksom ferdig med det. Æ har ikke tenkt over at det e lesinga som gjør at æ lær mæ nye ting i de andre fagan også... At det på en måte e kor god æ e å les som gjør at æ lær, ja, i alle fagan, og i hverdagen også. At hvis æ ikke kan les, så står æ jo på en måte uttafor alt.(....) Lesinga må jo faktisk vær det aller aller viktigste æ nån gang bi å lær på skola."* Mye av forklaringen til økningen ligger i at elevene er blitt mer bevisste på at lesing er langt mer enn lesing av skjønnlitteratur, samt i hvilken utstrekning de faktisk er avhengige av denne ferdigheten, også i sosiale sammenhenger og i hverdagslige sysler og gjøremål.

Elevene mener også at de oftere lærer noe nytt når de leser etter testperioden. Elevintervjuene utdyper dette, og alle informantene er inne på de ulike mediene de leser, og at de lærer mye ikke bare i skolesammenheng, men i aviser, teksting på TV og i datasammenheng. Før testperioden hadde informantene utelukkende tenkt på faglesing i forhold til påstanden. *"Når æ les i skolebøker'n, ja, særlig før da, så vart alt borte igjen etter to minutta, og da lyg æ vel hvis æ si at æ har lært nå nytt,"* sier en av elevene. Elevenes kobling mellom faglesing eller boklesing og det å lære noe nytt, forklarer nok også resultatene i påstand to og fire. Elevene er ikke mirakuløst blitt mye mer glad i å lese, og lesemengden har

ikke plutselig økt i hjemmene. Elevene har bare et videre perspektiv på lesing som også inkluderer hverdagslesingen neste gang de får samme spørsmål.

Elevene liker omtrent like lite å være på biblioteket før som etterpå, mens en av påstandene har hatt en tilbakegang, *Jeg er flink til å lese*. Det er interessant å se at elevene faktisk vurderer seg som bedre lesere før prosjektet enn etterpå. Tilbakegangen er ikke stor, men den er der. Noe kan skyldes tilfeldigheter, men som flere informanter bekrefter, så har synet på lesing endret seg fra å omhandle avkodning til også å inkludere forståelsen. Før undervisningsperioden føler mange av elevene i stor grad at de kan lese og er ganske flinke til det, så lenge de bare kan sette bokstavene sammen til ord i en relativt grei hastighet. Lesehastighet er noe særlig guttene understreker som viktig den først gangen de intervjues. "Man e god til å les når man les fort!" Siste gang har dette endret seg noe, og alle informantene mener leseforståelsen er det vesentligste. "Der hend det at æ slit, og da føl æ må hvertfall ikke så flenk", som en av jentene sier. Etter å ha jobbet intenst med lesing over en periode, virker det som elevene har gått fra å føle seg ferdig med leseopplæringen, til å innse at dette er noe de trenger å jobbe videre med, også på senere klassetrinn.

I figur 9.5 illustreres det i hvilken grad elevene er enige eller uenige i ulike negative påstander om lesing. Påstanden *Jeg er ikke flink til å lese*, samsvarer med det positive motstykket *Jeg er flink til å lese*. Her bekreftes elevenes oppfatninger av seg selv som noe svakere lesere enn de først har antatt, men utslaget er svært lite. Den eneste påstanden som har hatt en kraftig forskyvning i positiv retning er, *Lesing er kjedelig*. Fra at elevene mer eller mindre er *delvis enige* i påstanden før, ligger de etterpå mellom svaralternativene *delvis* og *helt uenig*.

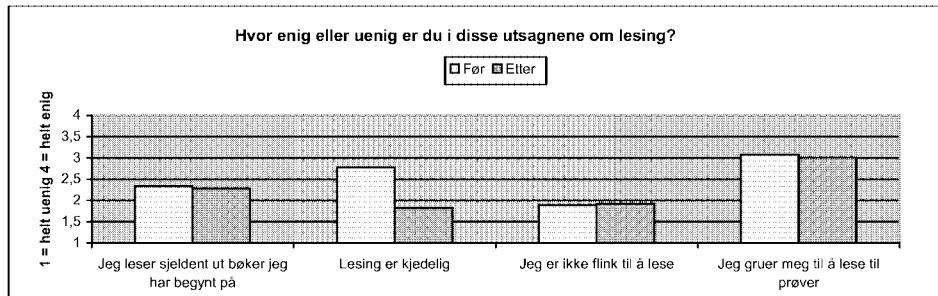


Fig. 9.5 – Elevenes svar på hvor enig eller uenig de er i ulike negative påstander om lesing

9.4 Holdninger til lesestrategier

Som vi ser av figurene nedenfor, har elevenes holdninger til lesestrategier endret seg i positiv retning i forhold til alle de strategiske tiltakene. Elevenes vurdering av hvor viktig det er å ta i bruk tekststrukturelle virkemidler som bilder og

overskrifter, har gått fra å ligge mellom *delvis uenig* og *delvis enig* til å ligge opp mot *helt enig* etterpå. Dette skyldes nok det sterke fokuset som var rettet mot foregripingsstrategier med formål å stimulere nysgjerrighet og forberede elevene på tekstene ved å gi dem knagger å henge stoffet på underveis i lesingen. VØTLE-skjemaet ble brukt i alle ukene av prosjektet, og i kolonne tre *Dette tror jeg teksten handler om*, bladde elevene gjennom teksten og så på bilder og overskrifter for å foreta kvalifiserte gjetninger om innholdet. BISON-overblikket var også en strategi med hensikt å foregripe teksten ved hjelp av tekststrukturelle virkemidler, og også her ble det sett på betydningen av informasjonen som blir gitt i bilder og overskrifter. Alle informantene tar opp en episode hvor en tekst uten overskrift ble lest høyt i prosjektet. Teksten ble unødvendig vanskelig uten tittel, noe som alle informantene nevner som en lærerik erfaring i hvor mye hjelp det kan være i ei overskrift. I fig. 9.8 får vi se om elevenes positive vurdering av tekststrukturelle virkemidler gir seg utslag i at de faktisk tar disse i bruk også i praksis.

Det tredje utsagnet, *Jeg synes det er viktig å stoppe opp underveis og tenke gjennom det jeg nettopp har lest*, er utsagnet som har endret seg minst. I og med at elevene synes dette er viktig også før prosjektet, er dette naturlig. I intervjuene viser det seg at elevene aller helst ønsker å "tenke sammen" med noen, enten gjennom læresamtaler eller muntlige oppsummeringer. Elevene synes med andre ord det er viktig å tenke gjennom det leste, ikke ved å sitte for seg selv, men ved å ta i bruk ulike strategier sammen med andre.

Her beveger vi oss inn på den neste påstanden, *Jeg liker å snakke om det jeg har lest med andre*. Denne påstanden oppnår den høyeste graden av enighet blant elevene som i stor grad er *helt enige* i dette etter undervisningsperioden. Dette resultatet er overraskende, men gledelig. Det skyldes nok delvis at den muntlige samtalen, organisert og uorganisert, er strategien som ble mest brukt av alle i perioden, men i hovedsak klassens gode rutiner på muntlig samhandling på samtalegruppene. Dette drøftes nærmere etter hvert.

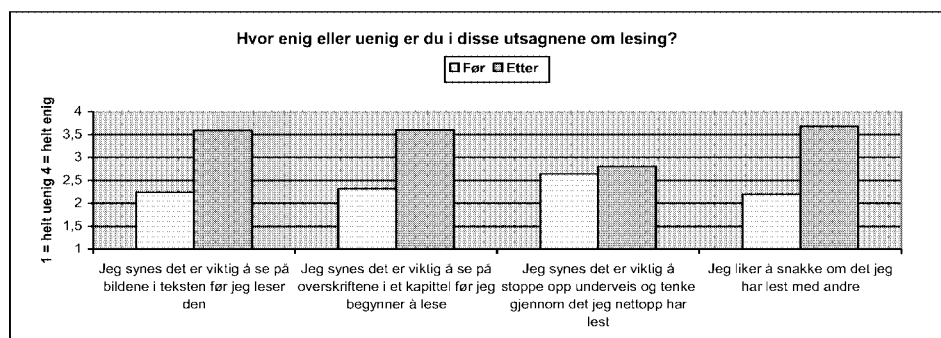


Fig. 9.6 – Gjennomsnitt av elevsvar på hvor enig eller uenig de er i utsagn om lesestrategier

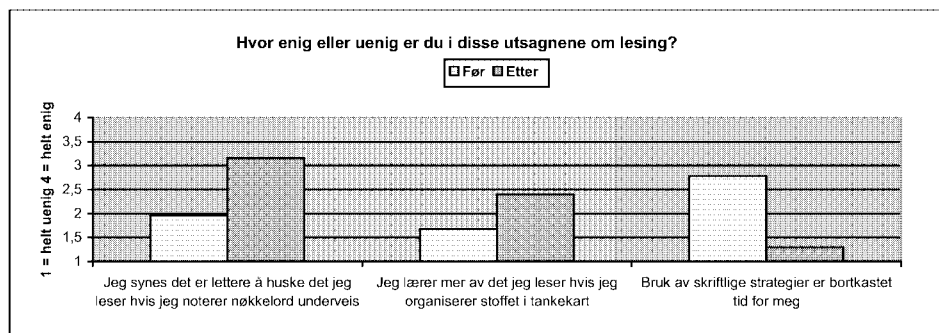


Fig. 9.7 – Gjennomsnitt av elevsvar på hvor enig eller uenig de er i utsagn om lesestrategier

Elevene er også blitt mer positive til nøkkelord og tankekart, noe som kan være en effekt av at strategiene ble brukt mye. Faren er alltid til stede at det kan bli for mye fokus på det man ønsker å formidle, slik at det får den motsatte virkningen, men det virker ikke som om det har vært den generelle trenden her selv om to av guttene sier de synes det blir litt lite lesing og litt mye skriving innimellom. Elevene er mer positive til nytteverdien i å bruke skriftlige strategier etterpå. Her har svarene gått fra å ligge på at elevene er *delvis* og *helt enig* i at skriftlige strategier er bortkastet tid, til å ligge opp mot *helt uenig* når de spørres på nytt etter at undervisningsperioden er over. Elevene er altså etterpå mer positivt innstilt til å ta i bruk skriftlige strategier i lesingen sin.

Selv om elevene er positive til at læringsutbyttet ved å bruke strategiene som er nevnt, trenger ikke dette bety at de virkelig tar dem i bruk når det kommer til stykke, noe vi skal se på etter hvert.

9.5 Foregriping og utdyping

I spørreskjemaet skal elevene svare på hvor ofte de bruker ulike lesestrategiske tiltak når de jobber med skolefag. Svaralternativene er rangert fra en til fire der 1 = *nesten aldri*, 2 = *av og til*, 3 = *ofte* og 4 = *nesten alltid*. Av fig. 9.8 ser man at det har vært en økning i bruken av alle strategiene, men her er særlig to som viser en positiv tendens. Etter prosjektslutt rapporterer elevene at de i større grad tenker over hva de kan om et emne fra før, og de bruker oftere tid på bilder og overskrifter. Dette ble det jobbet mye med i flere fag gjennom bruken av Målkortene, VØTLE-skjema og BISON-overblikk. De to siste strategiene i diagrammet er ikke i bruk i like stor utstrekning som de øvrige, selv om også disse har framgang. Gjennom VØTLE-skjemaet ble det trukket tråder til tidligere kunnskaper, men å relatere dette til ting utenom skolen fikk antakelig mindre fokus i undervisningsperioden enn det burde.

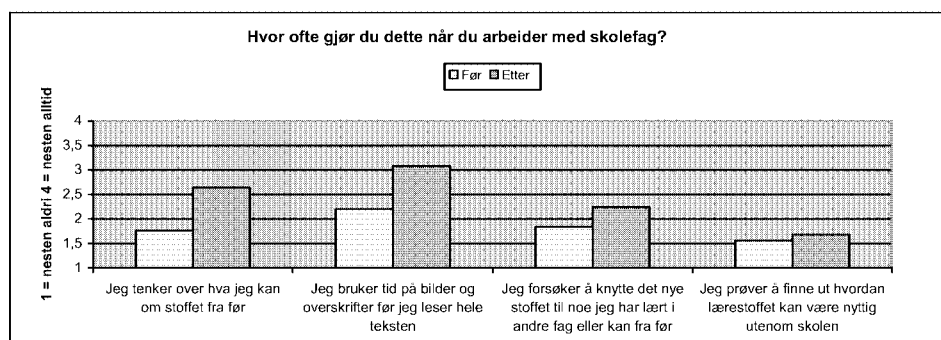


Fig. 9.8 – Gjennomsnitt av elevenes svar på hvor ofte de bruker ulike foregripelses- og utdypingsstrategier før og etter undervisningsperioden

9.5.1 VØTLE-skjema

Elaborering, eller utdyping, er en viktig del av læringsprosessen da eleven konstruerer relasjoner mellom noe vedkommende kan fra før og det som skal læres. Bruk av VØTLE-skjema gir elevene rutine i å tenke over hva de kan om et emne før de leser. Her svarer elevene at de gjør dette nokså *ofte* etter prosjektslutt. "Da hold æ mæ på en måte våken når æ les," er forklaringen til en elev da han utdypet dette på avslutningsintervjuet. Videre forklarer han at han liker å sjekke om det han tror han vet stemmer, eller om han tar feil. Det gir litt "action" til lesingen for ham.

Flere elever sier på evalueringen av strategiarbeidet at det ble noe omstendelig å fylle ut VØTLE-skjemaet, men dette varierte alt etter tema. Det er morsommere og enklere å fylle ut skjemaet dersom elevene har litt kjennskap om emnet fra før. Er det helt nytt og ukjent, er elevene mer negativt innstilt og utfyllingen blir mer et ork og kun merarbeid. Noen av elevene er også motvillige til å ta i bruk strategier som krever skriving, så elevene foreslår å variere mellom skriftlige utfyllinger og muntlige diskusjoner rundt skjemaet individuelt, i grupper eller hel klasse. Her kommer det også fram at den vanlige læresamtalen hvor læreren spør elevene spørsmål for å få i gang en tankeprosess, i stor grad er å foretrekke hos elevene. Det trenger med andre ord, i følge elevene selv, ikke være fancy skjema og avanserte øvelser som skal til for å aktivisere bakgrunnskunnskapene.

Siden foregriping var et av hovedområdene i undervisningsperioden, og vi vet at utdypingsstrategier gir bedre læringsresultater (Lie m.fl. 2001:235f), kan det være interessant å se nærmere på hvordan svarene fordelte seg på de ulike spørsmålene for å få et mer nyansert bilde. Av figuren under kan man se at det er flere ting det er verdt å merke seg. For det første er det kun tre elever som etterpå sier at de *nesten aldri* tenker over hva de kan om stoffet før de leser, i

motsetning til ti elever før prosjektstart. Vi ser også at elleve elever sier at de nå *ofte* gjør dette i motsetning til fire elever før. Etterpå er det også fire elever som sier at de *nesten alltid* gjør dette, i forhold til null elever her før oppstarten på prosjektet. Femten av elevene sier at de *ofte* eller *nesten alltid* bruker denne strategien, og det er en enorm forbedring fra kun fire elever tidligere. Det ble jobbet mye med strategien, og man kan trygt konkludere med at mange av elevene som ikke brukte denne strategien i særlig grad tidligere, nå har blitt oppmerksomme på den og bruker den i lesearbeidet. Det er ikke usannsynlig at elevene også tidligere har brukt strategien, men på et mer ubevisst nivå. Ved at de nå tenker over at de gjør det, gjør muligens utslaget større enn det kanskje i realiteten er.

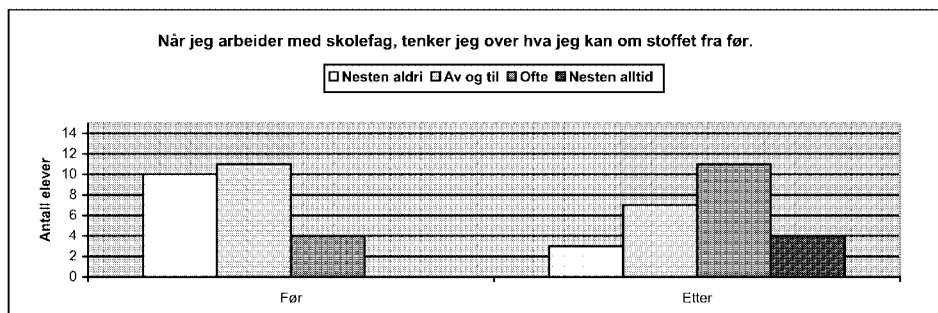


Fig. 9.9 – Fordeling av antall elever som tenker over hva de kan om emnet før de leser

9.5.2 Tekststrukturelle virkemidler og BISON-overblikk

Bruk av bilder og overskrifter før lesing av teksten, er foregripelsesstrategien som brukes mest både før og etter undervisningsperioden. Av fig. 9.6 kan man se at det er relativt bra samsvar mellom elever som synes strategien er viktig og de som bruker den, særlig hvis man ser på før-svarene. Det kan likevel synes som om noen av elevene som synes strategien er viktig ikke alltid tar den i bruk, noe som ikke er usannsynlig. Man gjør ikke alltid det man vet man bør for å få det beste resultatet.

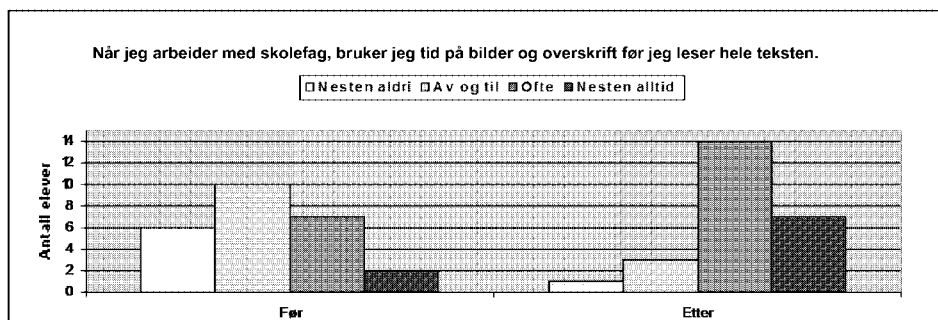


Fig. 9.10 – Fordeling av antall elever som bruker tid på bilder og overskrift før de leser

Elevene som oppgir at de *ofte* eller *nesten alltid* bruker tid på overskrift og bilder har økt fra ni til tjue. Mange av elevene som før sier de *nesten aldri* eller *av og til* gjør dette, har forflyttet seg hit. Etter perioden er det kun én elev som sier han *nesten aldri* gjør dette, mot seks elever før. I intervjuene kommer det fram at en av elevene har et negativt forhold til alt han oppfattet som ”unødvendig dobbeltarbeid”. Eleven ser ikke poenget med å bla gjennom et kapittel for å se på bilder og overskrifter når han likevel gjør dette etter hvert som han leser. Han synes ikke han har noen læringseffekt av dette, og har ingenting til overs for strategier for å gjette seg fram til innholdet i tekster. ”Ka e poenget med å gjett, liksom, når svaret står i teksten? Det bi jo bare dumt hvis det bi feil.”

BISON-overblikket har som formål å gjøre elevene bedre rustet til å møte en tekst ved å ta for seg ulike tekststrukturelle virkemidler som bilder, overskrifter, uthevede ord etc. De fleste elevene syntes dette er en grei strategi å bruke. Fordelene de nevner er at den gir en rask innføring i hovedpoengene, samtidig som den ikke krever skriving, og en av ulempene de nevner er at det ikke er alle tekstene det passer å bruke den på. Men alt i alt, mener de det er en nyttig strategi som flesteparten ønsker å bruke videre i tilpassede varianter.

9.5.3 Utdyping

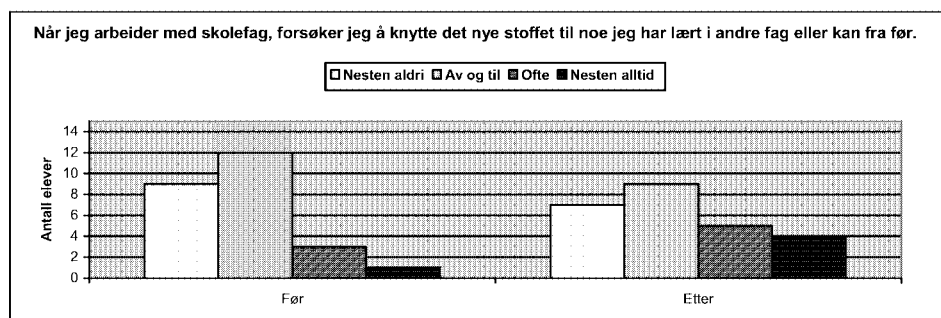


Fig. 9.11 – Fordeling av antall elever som forsøker å knytte det nye stoffet opp mot noe de har lært i andre fag eller kan fra før

Det har ikke vært like stor framgang på utdypingsstrategiene som på de øvrige. Antall elever som sier de *ofte* eller *nesten alltid* forsøker å knytte det nye stoffet opp mot noe kjent, har økt fra fire til ni. Syv elever sier at de *nesten aldri* gjør dette etter undervisningsperioden. Siden VØTLE-skjemaet tar for seg hva man vet om emnet fra før av, og dette var en strategi som gikk igjen i alle fagene, kunne man kanskje forvente at det ville være færre en syv elever som svarer dette. I intervjuene kommer det fram at elevene gjør dette dersom de blir oppfordret til det av læreren, men sjeldent på eget initiativ. To av elevene som

svarer *nesten aldri* og tre av elevene som svarer *av og til* har imidlertid forflyttet seg over til svaralternativene *ofte* og *nesten alltid*, noe som må sees på som positivt. Det er interessant å merke seg at det er langt flere som sier de tenker over hva de kan om emnet fra før, enn det er elever som i tillegg forsøker knytte det nye stoffet opp mot forkunnskapene sine. Her må antakelig nytteverdien av utdyping understrekes i sterkere grad enn det som ble gjort i dette prosjektet.

Det samme ser man av fig. 9.12. Dette er helt klart strategien med minst framgang. Tolv elever sier etterpå at de *nesten aldri* prøver å finne ut hvordan lærestoffet kan være nyttig utenom skolen, og er dermed strategien med flest elever i denne kategorien. Ti sier de gjør dette *av og til*. Før prosjektet svarte henholdsvis fjorten og ni elever det samme. Det er blitt en forskyving til høyre i diagrammet hvor ti elever etterpå sier at de *av og til* gjør det, mens det har blitt en økning på én elev som sier han gjør dette *ofte*. Det er bare én elev som svarer *nesten alltid*, både før og etter.

Under intervjuene kommer det fram at elevene er vant til at det som skjer på skolen er skolerelatert, mens livet utenom er noe annet, atskilt fra skole. Selv om det har vært prøvd å relatere formål og innhold i ulike tekster til hverdagen, så har vi tydeligvis ikke fått til å framheve nytteverdien av å forankre fagstoffet utenom skolen sterkt nok til at elevene bruker denne strategien i særlig grad. En endring av dette feltet krever nok en langt sterkere integrering i undervisningen og mer tid enn det vi klarte å få til i løpet av prosjektet. "Mye av det vi lærer på skola, har vi jo aldri bruk for andre plassa," sier en elev, og erfaring som lærer på ungdomstrinnet tilsier at denne oppfatningen dessverre bare blir sterkere oppover på trinnene. Her kan vi lærere bli flinkere til å dra paralleller fra fagstoffet over til hverdagssituasjoner, både for å stimulere til motivasjon og en utdypet forståelse.

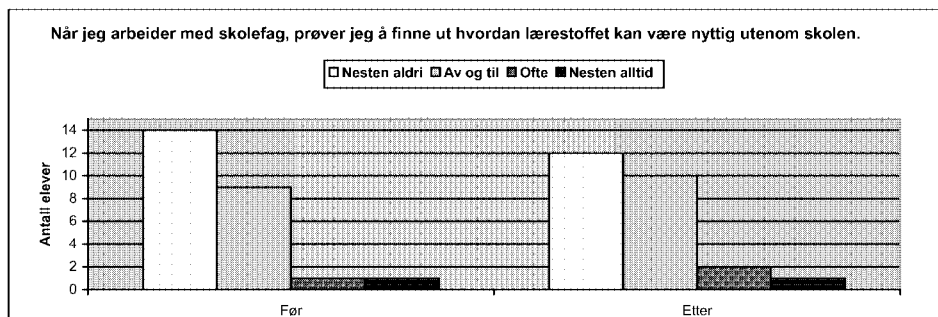


Fig. 9.12 – Fordeling av antall elever som finner ut hvordan lærestoffet kan være nyttig utenom skolen

9.6 Memorerings- og hukommelsesstrategier

I skjemaet spørres elevene om hvor ofte de bruker ulike lesestrategiske tiltak når de jobber med skolefag, og tre av strategiene, fig. 9.13, kan regnes som memorerings- og hukommelsesstrategier. Svaralternativene er rangert fra en til fire der 1 = *nesten aldri*, 2 = *av og til*, 3 = *ofte* og 4 = *nesten alltid*.

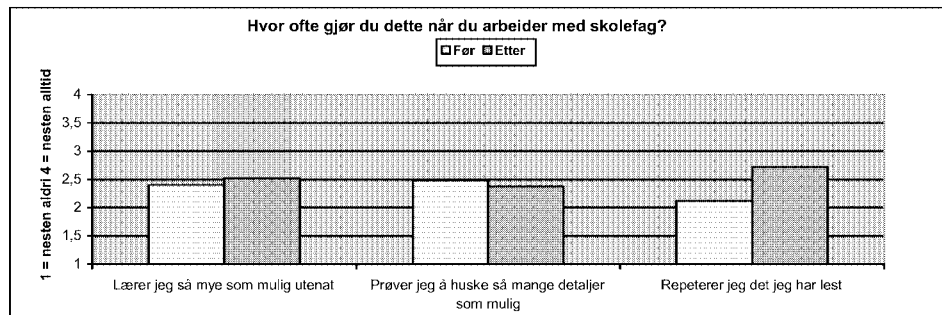


Fig. 9.13 – Gjennomsnitt av elevenes svar på hvor ofte de bruker ulike memoreringsstrategier

To av strategiene har en økning i bruk; lære så mye som mulig utenat og repetere det leste, mens en har en tilbakegang; prøve å huske så mange detaljer som mulig. Kolonnenotater ble brukt en del i prosjektet, bl.a. for å memorere engelske gloser, men også for å lære nye begreper. Ved begrepsinnlæring ble også ordkartet brukt. Nøkkelord ble også benyttet som memoreringsstrategi. Disse kan like gjerne betraktes som organiserings- eller utdypingsstrategier, alt etter formål og bruk, og omtales nærmere under punktet organisering.

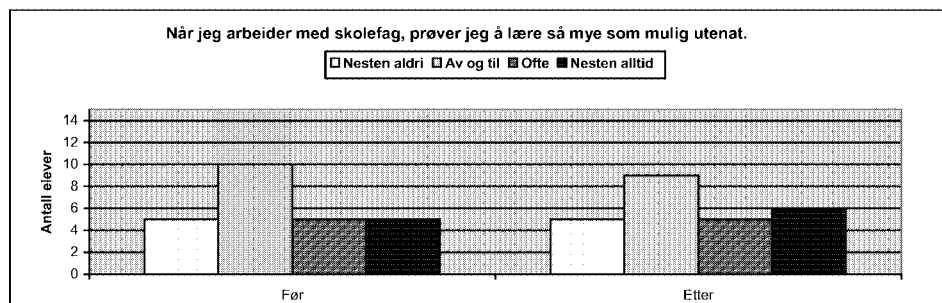


Fig. 9.14 – Fordeling av antall elever som prøver å lære så mye som mulig utenat

Det ble jobbet mye med å trekke det vesentligste ut i en tekst, men å lære så mye som mulig utenat hadde aldri hovedfokus i prosjektet. Som man kan se av fig. 9.14, er det en elev som gjør at det overhode er en økning her. En elev har forflyttet seg fra svaralternativet *av og til* og over til svaralternativet *nesten alltid*. Ellers så er det like mange før og etter som svarer *nesten aldri* og *ofte*.

Det ble jobbet mye med muntlig oppsummering hvor elevene forsøkte å gjenfortelle tekster, og det er mulig at dette speiles i svarene.

Å huske så mange detaljer som mulig i tekstene hadde heller ikke noe fokus. Målet var som sagt mer å lære seg å trekke ut hovedpoengene og skille vesentlig informasjon fra uvesentlig, og ofte tilhører detaljene det man kan karakterisere som uvesentlig. Dette er også den eneste strategien som har hatt en tilbakegang i perioden. Av figuren nedenfor kan vi se at det er en elev mer som sier han *nesten aldri* gjør dette etter prosjektet, og to som før sier de *ofte* gjør dette, har flyttet seg til svaralternativet *av og til*. I klassens evaluering etterpå sier en elev: "Det bi jo fort fullt oppi hodet hvis æ ska husk alt! Det må nu hold hvis æ huska det som e viktig?"

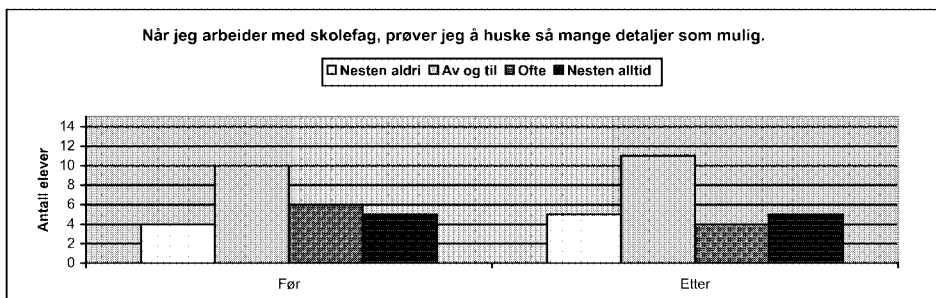


Fig. 9.15 – Fordeling av antall elever som prøver å huske så mange detaljer som mulig

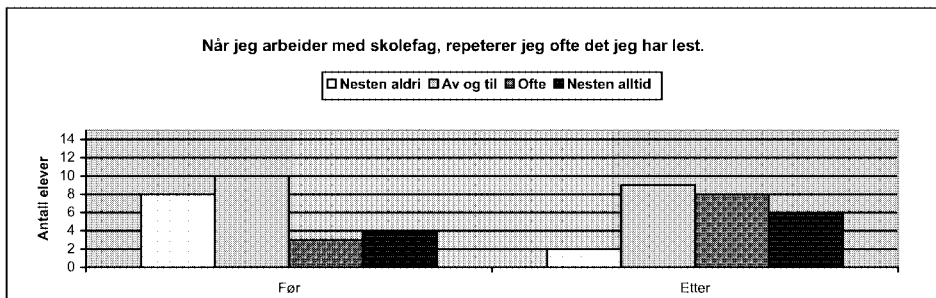


Fig. 9.16 – Fordeling av antall elever som ofte repeterer det de har lest

Av memoreringsstrategiene er repetisjon den eneste som har hatt en vesentlig økning og kan hevde seg sammen med de øvrige. Før oppstart oppgir åtte elever at de *nesten aldri* repeterer, mens ti elever sier de kun gjør dette *av og til*. Dette er overraskende mange. Særlig med tanke på at elevene selv i samtaler vurderer repetisjon som en viktig strategi for læring, både før og etterpå. Selv om ikke begrepet repetisjon ble brukt, ble likevel ulike former for gjentakende øvelser benyttet gjennom spørsmålsstilling, oppsummering etc. Tradisjonell repetisjon hvor elevene leser teksten om og om igjen, er også en strategi som elevene oppgir er i bruk når de leser til prøver osv.

9.7 Organisering

For at vi skal kunne gjenkalle kunnskap i passende situasjoner, må kunnskapen organiseres og lagres i vårt mentale system. Det kan være hensiktsmessig å kombinere flere læringsstrategier, for eksempel utdyping og organisering (Elstad og Turmo 2006:18f). For å illustrere dette kan det være aktuelt å starte med et VØTLE-skjema eller en læresamtale om hva man kan om emnet fra før, og så kombinere den videre lesingen med ulike organiseringsstrategier som nøkkelord, tankekart, styrkenotat eller venn-diagram. På den måten får man trukket tråder fra den allerede etablerte kunnskapen, over til det nye stoffet som ved hjelp av organiseringsstrategier kan organiseres i elevens kognitive system. En kombinasjon vil således kunne gi økt sannsynlighet for at kunnskapen lagres.

Som man kan se av fig. 9.17, så har alle organiseringsstrategiene hatt framgang i løpet av perioden på tolv uker. Styrkenotat og venn-diagram er helt ukjente for elevene første gang de blir spurt, men etterpå rapporterer elevene at styrkenotatet blir brukt fra *av og til* til *ofte*. Venn-diagrammet brukes litt i underkant av *av og til*. Størst framgang har bruk av kolonneskjema hatt, med nøkkelord hakk i hæl. Bruk av nøkkelord er strategien som, i følge elevene, er mest i bruk både før og etter undervisningsopplegget. Vi skal se litt nærmere på elevfordelingen på de ulike strategiene.

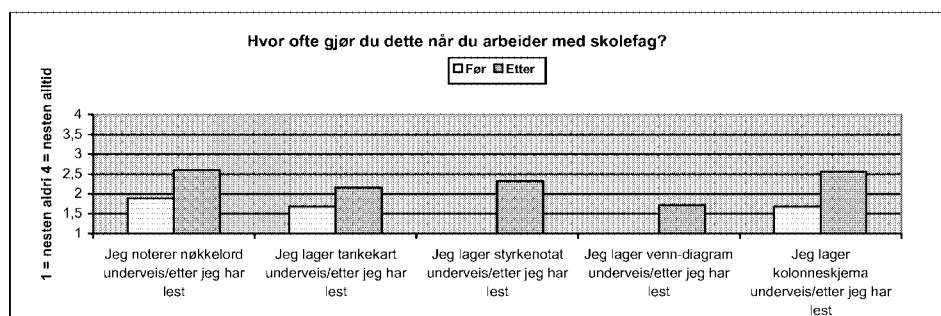


Fig. 9.17 – Gjennomsnitt av elevenes svar på hvor ofte ulike organiseringsstrategier brukes

9.7.1 Bruk av nøkkelord

Som vi har sett av fig. 9.17, så er nøkkelord en av de mest populære skriftlige strategiene som også har hatt stor framgang i prosjektet. Den har økt med 0,72. Det er strategien elevene oppgir at de bruker i størst grad av alle de skriftlige strategiene før undervisningsperioden tar til. Vi jobbet mye med nøkkelord, særlig i forhold til emner som skulle resultere i muntlige framføringer. Elevene fikk to spørsmål for å kartlegge forholdet til nøkkelord. Ett som tar for seg i hvilken grad de tar strategien i bruk når de jobber med skolefag, hvor svaralternativene er fordelt på *nesten aldri*, *av og til*, *ofte* og *nesten alltid*. Det andre er en påstand hvor de kan si seg enige eller uenige i om de lærer bedre

dersom de noterer nøkkelord, og her er svaralternativene *helt uenig*, *delvis uenig*, *delvis enig* og *helt enig*.

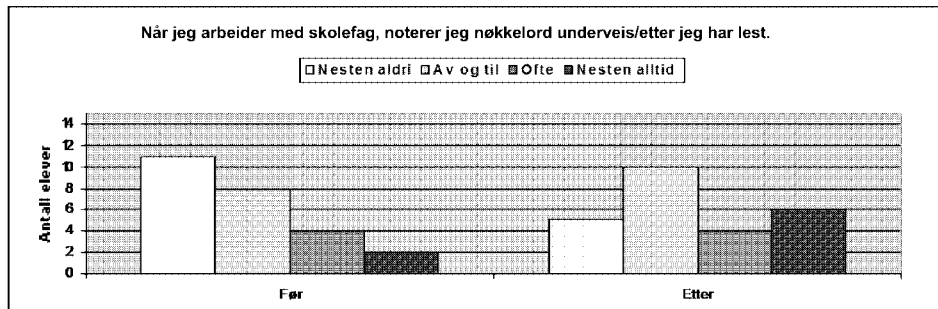


Fig. 9.18 – Fordeling av antall elever som noterer nøkkelord underveis/etter lesingen

Før oppgir elleve elever at de *nesten aldri* bruker nøkkelord, mot fem elever etter. Man kan også se at det er en økning i to elever som sier de bruker strategien *av og til*, mens man har fått en økning på fire elever som sier at de *nesten alltid* bruker strategien etterpå. Det er med andre ord seks elever som rapporterer at de *nesten alltid* bruker nøkkelord når de leser. I forhold til de øvrige skriftlige strategiene, er dette strategien med høyest gjennomsnittlig bruk og også flest elever på svaralternativet *nesten alltid*. Årsaken til dette ligger, i følge elevene selv, i at det er en strategi som krever relativt lite skriftlig, de ser nytteverdien i å ta den i bruk ved for eksempel muntlige gjenfortellinger og foredrag, samtidig som det er en strategi de har erfaring med fra før.

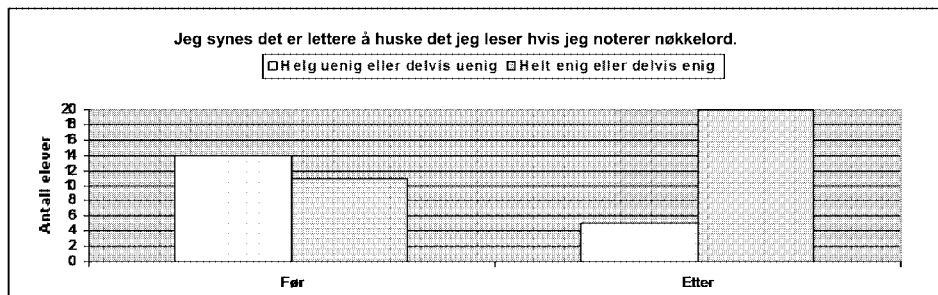


Fig. 9.19 – Fordeling av ant. elever som synes det er lettere å huske hvis de noterer nøkkelord

Før undervisningsperioden rapporterer fjorten elever at de er *helt uenig/delvis uenig* i at de husker stoffet bedre hvis de noterer nøkkelord, og elleve er *delvis enige/helt enige*. Når det gjelder den faktiske bruken av nøkkelord, oppgir også fjorten av elevene at de bruker strategien *av og til*, *ofte* eller *nesten alltid* før prosjektet. Etterpå oppgir fem elever at de er *helt uenig/delvis uenig* i at de husker stoffet bedre hvis de noterer nøkkelord, så her har det vært en nedgang på ni elever. Ved prosjektslutt er det tjue elever som mener de lærer mer av å bruke

nøkkelord når de leser. Hvis vi sammenligner dette med den faktiske bruken, så oppgir tjue elever etterpå at de bruker strategien fra *av og til* og opp mot *nesten alltid*. Det er med andre ord godt samsvar mellom elevsvarene på disse spørsmålene, hvis man antar at elevene som *nesten aldri* bruker stikkord også er de som rapporterer at de ikke har noe utbytte av strategien. Samtidig så kunne man kanskje ønske at noen av de ti elevene som sier de bruker nøkkelord *av og til* skulle bruke strategien oftere siden hele tjue elever sier de har utbytte av den.

Inntrykket fra observasjonene i klassen samt egen øvrig erfaring, tilsier at elevene synes det er vanskeligere å bruke stikkord enn det som framkommer av resultatene. Bruk av nøkkelord krever at man er kortfattet og selektiv i utvalget av ord, men dette kan være vanskelig for elevene. Ofte ønsker elevene å ta med hele setninger, som i prosjektet ble kalt nøkkelsestninger. Bruken av disse ble forsøkt begrenset til skriftlige oppsummeringer, men det var ikke lett å endre dette. Bruken av nøkkelord framstilles således i diagrammene som mer vellykket enn den i realiteten er, men som vi lærere kom fram til i prosjektet; det er viktigere at elevene tar i bruk strategier de finner hensiktsmessige og som de lærer mye av, enn at vi lærere tviholder på hvordan strategien skal "se ut" og ødelegger for utvikling og bruk. Strategien nøkkelord bør det trenes mer på, og med erfaring og øving vil elevene bli mer selektive og konsise ordvalgene.

9.7.2 Bruk av tankekart

Tankekartet er også en strategi, som i likhet med nøkkelord, ikke var helt ny for elevene. Å strukturere kartet, hadde de derimot lite trening i.

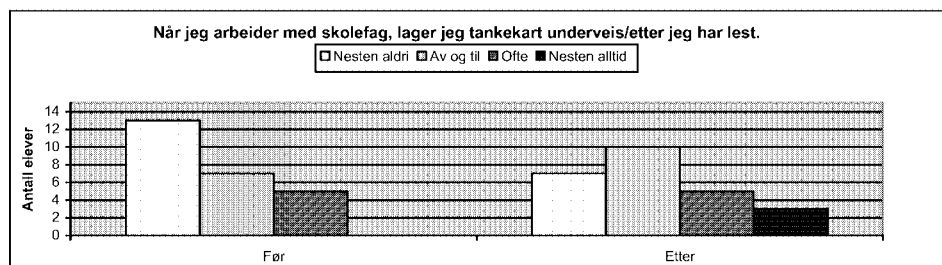


Fig. 9.20 – Fordeling av antall elever som lager tankekart underveis/etter de har lest

Som vi ser av fig. 9.20, oppgir tolv elever at de bruker tankekart *av og til* eller *ofte* før oppstart. Etter prosjektet har bruken gjennomsnittlig økt med 0,48, og så mange som atten elever oppgir at de bruker tankekartet *av og til* og opp mot svaralternativet *nesten alltid*. Ved nærmere undersøkelser, er dette litt misvisende da det er få elever som bruker strategien uoppfordret. De lager tankekart stort sett bare når det blir gitt som en skoleoppgave.

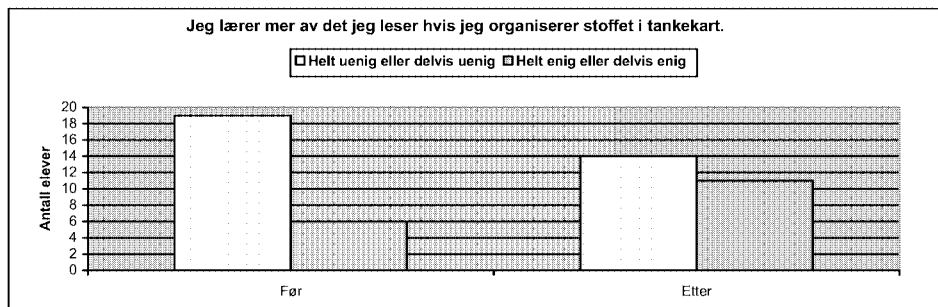


Fig. 9.21 – Fordeling av ant. elever som synes det er lettere å huske hvis de lager tankekart

Resultatet i fig. 9.21 kan virke litt overraskende. Over halvparten av elevene, fjorten stykker, mener de har lite utbytte av å bruke tankekart etter undervisningsperioden, likevel oppgir atten av dem at de gjør dette i en viss grad. Siden elevene stort sett kun bruker strategien når den blir pålagt dem i skolesammenheng, blir forholdet mellom spørsmålene litt misvisende. I den avsluttende evalueringen virker det som om flere av elevene synes tankekartet krever mye utenom å holde orden på det faglige. Man legger gjerne skrivearket på langs, noe som gjør at man ikke har linjer å forholde seg til, og da blir det vanskeligere å få det pent. Særlig guttene ønsker å unngå bruk av tankekartet. "Det bi så rotat og så stygt... og plutselig kommer æ på en ting til æ sku ha hatt med, og så må æ knø det nederst i et hjørne." En rask, men forenklet konklusjon over elevgruppen, tilsier at eleven som liker strategien best, gjerne er relativt skoleflink og opptatt av det estetiske uttrykket; at det skal se pent og ryddig ut, gjerne med fargekoder. Jentene likte strategien gjennomsnittlig bedre enn guttene.

9.7.3 Bruk av styrkenotatet

Styrkenotatet ble i undervisningsperioden mye brukt i samfunnsfag, naturfag og RLE for å strukturere det leste. Det ble også brukt som utgangspunkt for skriftlige oppsummeringer. Denne strategien var ny for elevene, så de måtte lære den helt fra bunnen av. Arbeidet var tydeligvis relativt vellykket da hele tjue elever, i følge fig. 9.22, sier at de bruker strategien *av og til*, *ofte* eller *nesten alltid*. Under evalueringsarbeidet kommer det fram at elevene synes strategien er ryddig, den gir en enkel oppbygging av notatet ved å ta for seg hovedoverskrift, underoverskrifter og avsnittene under trinn for trinn. Selv om vi jobbet slik med tankekartet også, fikk ikke dette like stor tilslutning, noe elevene forklarer ut fra at styrkenotatet har en fast rekkefølge med begynnelse og slutt. Tankekartet har ikke det samme trygge mønsteret og framstår som litt mer rotete, i følge elevene.

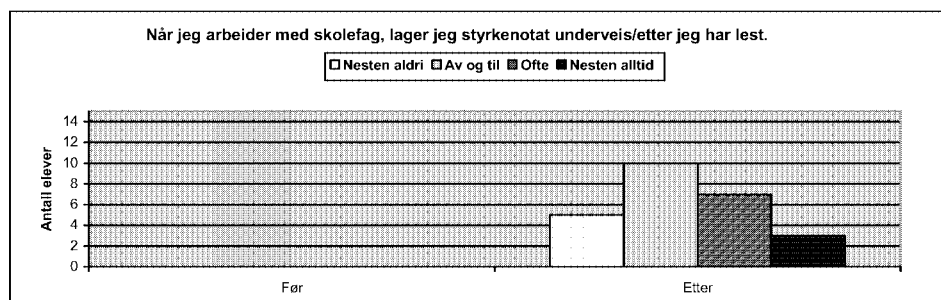


Fig. 9.22 – Fordeling av antall elever som lager styrkenotat underveis/etter de har lest

Både tankekartet og styrkenotatet ble brukt som utgangspunkt i muntlige framføringer, og også her er elevene mer tiltrukket av den faste strukturen i styrkenotatet med den kronologiske rekkefølgen. Elevene rapporterer i spørreskjemaet at styrkenotatet blir mer brukt enn tankekartet, noe som samsvarer med elevenes muntlige vurderinger. Gjennom observasjon og intervju ble antakelsen om at styrkenotatet kommer i en mellomstilling mellom nøkkelord og skriftlig oppsummering bekreftet. Den sier mer om forholdet mellom ordene enn kun nøkkelord gjør, samtidig som man bruker færre ord enn i oppsummeringer. Dette tiltrekker guttene så raskt de bare har knekt koden, og dette er også strategien hvor guttenes rapporterte bruk, overgår jentenes.

9.7.4 Bruk av venn-diagram

Venn-diagrammet er en organisasjonsstrategi som hjelper med å synliggjøre likheter og ulikheter ved to fenomener. Også denne strategien var ny og ukjent.

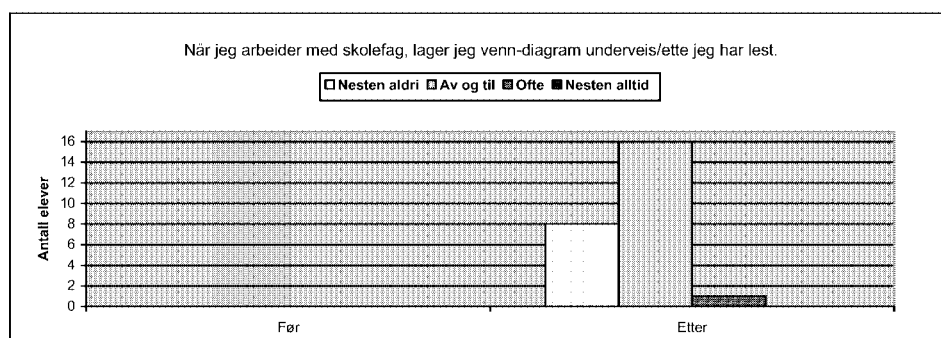


Fig. 9.23 – Fordeling av antall elever som lager venn-diagram underveis/etter de har lest

Det er den skriftlige organiseringsstrategien færrest elever rapporterer at de bruker, noe som er som forventet. Det er ikke alltid tekster har elementer det er naturlig å sette opp mot hverandre. De øvrige strategiene kan enkelt brukes på de fleste tekster, mens venn-diagrammet har begrensninger i så måte.

9.7.5 Bruk av kolonneskjema

I undervisningsopplegget ble kolonneskjemaet hovedsakelig brukt på to områder; når elevene skulle lære engelske glosser og ved lesing av fagtekster hvor læreren ga elevene ord og begreper i et skjema hvor de selv skulle fylle ut med definisjoner og forklaringer. Det har vært en økning i bruk av kolonneskjema hvor tjue elever etterpå sier at de bruker strategien *av og til, ofte* eller *nesten alltid*. Kolonneskjemaet er sammen med nøkkelord den mest brukte organiseringsstrategien med et gjennomsnittlig svar på 2,56 etterpå.

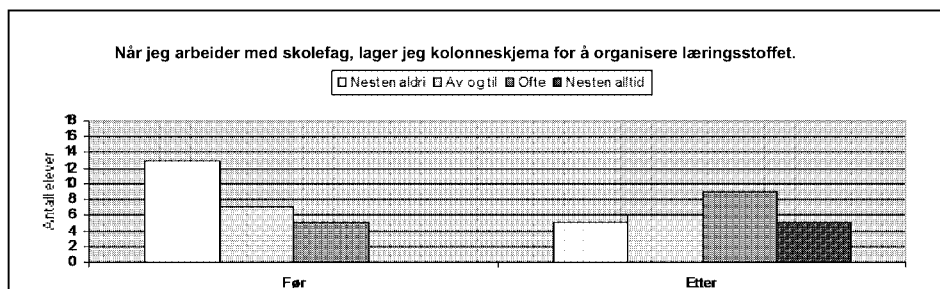


Fig. 9.24 – Fordeling av ant. elever som lager kolonneskjema for å organisere læringsstoffet

I den avsluttende evalueringen framkommer det at elevene har lært mye av kolonneskjemaene læreren ga dem i ulike fag. Kolonneskjemaet hjelper med å målrette lesingen, og elevene kan legge opp øvrige strategier som styrkenotat rundt begrepene. Elevene ønsker også å lage skjema til hverandre som de kan bytte og høre hverandre i, noe som tas med videre. Ut fra intervjuer og samtaler, er dette også en strategi elevene på frivillig basis tar i bruk når de leser på lekser, i motsetning til tankekartet som stort sett bare brukes når det blir pålagt.

9.8 Kontrollstrategier

Kontroll kan knyttes opp mot kontroll av eget læringsarbeid, for eksempel egne utførte regneoperasjoner, men også opp mot motivasjon (Elstad og Turmo 2006:20). I spørreundersøkelsen er det flere strategier som retter seg mot kontroll. Jeg velger å starte med de to mest karakteristiske kontrollstrategiene; *Jeg starter med å finne ut nøyaktig hva jeg trenger å lære* og *Jeg bruker å kontrollere at jeg husker de viktigste tingene*. Svaralternativene er på en skala fra en til fire, hvor 1 = *nesten aldri*, 2 = *av og til*, 3 = *ofte* og 4 = *nesten alltid*.

Som man kan se av figuren under rapporterer elevene at de relativt ofte starter arbeidet med å finne ut nøyaktig hva de trenger å lære etter at undervisningsperioden er over. Økningen er på 1,24. Det er også en økning av elever som kontrollerer at de husker de viktigste tingene, fra 1,92 til 2,72. Bruken av kontrollstrategier har med andre ord oppnådd en solid styrking. Dette

hadde fokus ved at klassen hver mandag gikk gjennom Målkortene hvor læringsmålene for lesearbeidet sto oppgitt. Elevene ble vant til å finne ut hva de skulle lære før arbeidet tok til. På intervjuene kommer det fram at dette er blant det mest effektive elevene har jobbet med i hele perioden, og det er også det eneste tiltaket som ingen av elevene har negative erfaringer eller kommentarer til. De ønsker at bruk av Målkort skal videreføres og brukes i fagene framover.

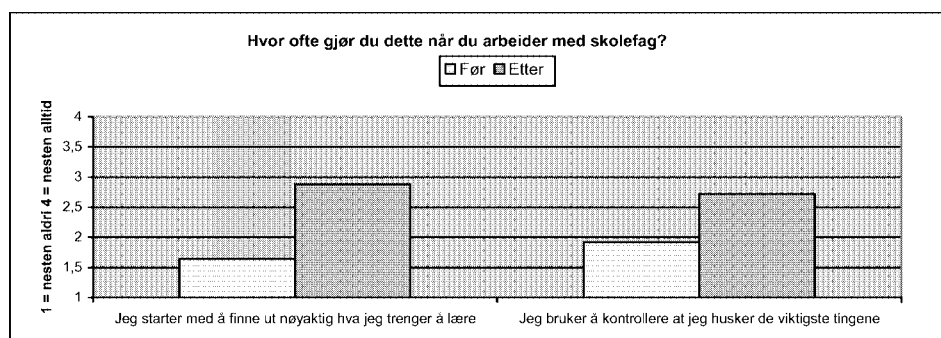


Fig. 9.25 – Gjennomsnitt av elevenes svar på hvor ofte de bruker ulike kontrollstrategier

På den avsluttende testen hvor elevene på valgfri måte skulle bruke 15 min på å forberede seg på en ukjent tekst i RLE-faget, ble nettopp dette et ankepunkt for elevene. De synes det var en dårlig måte å ha en prøve på; at de verken pratet om emnet og hva de evt. kunne fra før, eller fikk hjelp til å målstyrte lesingen. Det faktum at elevene kommer fram til denne evalueringen og kritikken av testen, kan ses på som en gevinst i seg selv. De er blitt mer bevisste og reflekterte i forhold til hvordan de kan kontrollere at læringen blir mest mulig effektiv, noe som er et mål i forhold til å utvikle en lesestrategisk kompetanse.

For å få et mer detaljert bilde skal vi se nærmere på elevfordelingen på de ulike svaralternativene. Av figuren nedenfor ser vi at det er tjueto elever som før prosjektet sier de *nesten aldri* eller *av og til* starter med å finne ut hva de trenger å lære før de går i gang med arbeidet. Dette skyldes i stor grad rutinene i klassen og det fraværende fokuset på tydelige læringsmål. Vi lærere er dessverre ofte for dårlige til å målstyre arbeidet etter klare læringsmål og forventninger til utbyttet av læringsaktivitetene. I klasserommene blir elevene ofte presentert for kontekstløse oppgaver hvor de oppfatter arbeidet som noe som bare må gjøres, uten at det er forankret i noe formål. Dette reflekteres i før-svarene.

I undervisningsopplegget ble det fokusert sterkt på læringsmålene gjennom Målkortene. Siden dette er noe elevene liker svært godt og har utbytte av, blir de også mer bevisste på å undersøke formålet med læringsaktivitetene før de går i gang. Dette gjør igjen at læreren blir mer oppmerksom på å gi elevene en retning i læringsarbeidet. Etter tolv uker sier sytten av elevene at dette er noe de *ofte*

eller *nesten alltid* gjør. Det er en økning på fjorten elever, og med en økning på 1,24 er denne kontrollstrategien en av de store vinnerne i prosjektet.

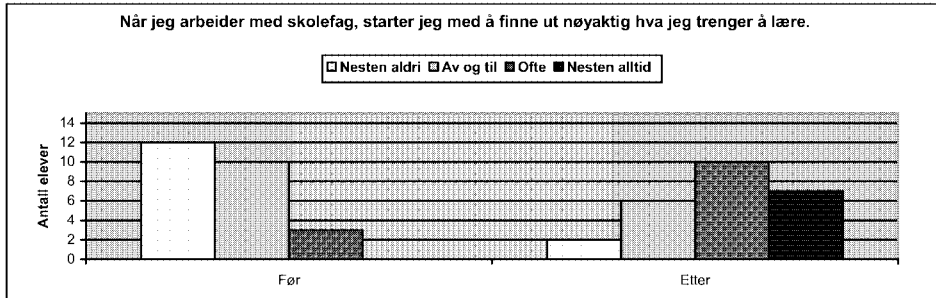


Fig. 9.26 – Fordeling av ant. elever som starter med å finne ut nøyaktig hva de trenger å lære

Det har også vært en stor økning av elever som rapporterer at de bruker å kontrollere at de husker de viktigste tingene. Før er det fire elever som sier de gjør dette *ofte* eller *nesten alltid*, mens etterpå ligger antallet på femten. Det er bare to elever som sier at de nesten aldri gjør dette etterpå, mot syv før.

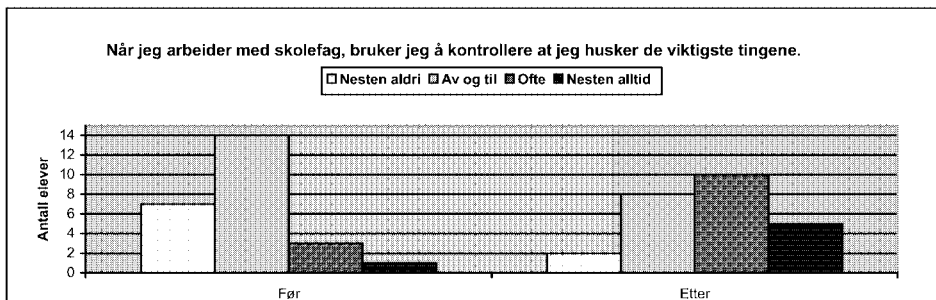


Fig. 9.27 – Fordeling av antall elever som sjekker at de husker det de har lest

9.8.1 VØTLE-skjema

For å kontrollere at man husker de viktigste tingene, brukte vi blant annet strategier som VØTLE-skjema, samt muntlige og skriftlige oppsummeringer. VØTLE-skjemaet fungerer både som foregripelse og kontroll ved at elevene før arbeidet skal fylle ut det de vet om emnet fra før av, og deretter hva de har lært om samme emne etter undervisningen. På den måten blir elevene nødt til å kontrollere og eventuelt revidere egen kunnskap. Læringsutbyttet må nok sies å være nokså varierende i forhold til VØTLE-skjemaet som kontrollstrategi. Elevene som hadde fylt ut lite i den første kolonnen, *Dette vet jeg*, hadde også lite å kontrollere den nyervervede kunnskapen opp mot. Elevene som var negative til utfyllingen og som skrev lite, hadde naturlig nok mindre utbytte av arbeidet. For å forsøke å motvirke de negative holdningene hos de som vegret

seg for utfyllingen, ble det forsøkt en variasjon med muntlige samtaler rundt skjemaet. Det er mulig noen deltok litt mer da, men jeg har inntrykk av at elevene som var negative til å begynne med, også valgte å delta mindre her enn resten av klassen. Siden foregriping og kontrollstrategier forutsetter egenaktivitet fra elevenes side, blir utbyttet mindre når aktivitetsnivået er lavt. Elevene som var positive til å begynne med, fortsatte det gode arbeidet gjennom hele perioden, og elevene som verken kan karakteriseres som negative eller positive, hadde gjennomsnittlig en forbedring. Skjemaene ble både fylt grundigere ut, og holdningen til arbeidet endret seg også i positiv retning.

9.8.2 Skriftlig og muntlig oppsummering

I spørreskjemaet er det tre spørsmål som retter seg mot oppsummering; *Jeg forsøker å oppsummere det jeg har lest med mine egne ord*, *Jeg bruker å stoppe opp for å skrive ned hovedpoengene i teksten* og *Jeg synes det er viktig å stoppe opp underveis og tenke gjennom det jeg nettopp har lest*. På de to første kan elevene svare på en firedelt svarskala hvor 1 = nesten aldri, 2 = av og til, 3 = ofte og 4 = nesten alltid, mens på den siste påstanden kan elevene svare mellom følgende alternativer: 1 = helt uenig, 2 = delvis uenig, 3 = delvis enig og 4 = helt enig.

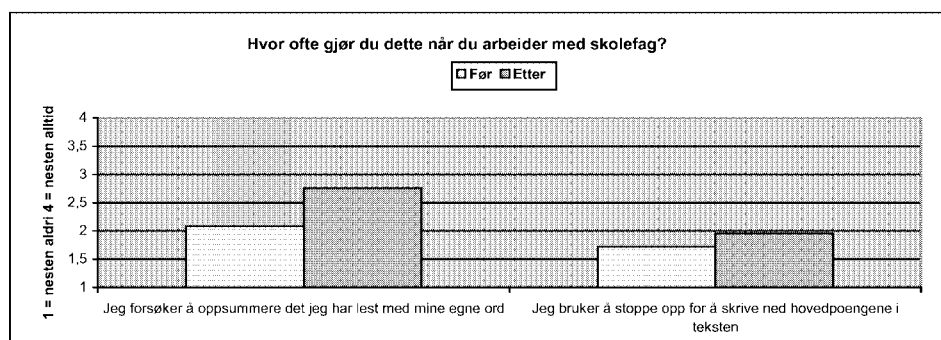


Fig. 9.28 – Gjennomsnitt av elevenes svar på hvor ofte de bruker oppsummeringer

Av fig. 9.28 ser man at det er flere elever etter undervisningsperioden som forsøker å oppsummere det de har lest med sine egne ord. Strategibruken har økt med 0,68, fra 2,08 til 2,76. Elevene svarer med andre ord i gjennomsnitt at dette er en strategi de bruker *av og til* før undervisningsperioden, mens svaret etterpå ligger opp mot *ofte*. Fig. 9.29 viser at det etterpå er tretten elever som sier de gjør dette *ofte*, mot syv før. Før er det syv elever som sier de *nesten aldri* gjør dette, mens antallet synker til to etterpå. Oppsummering er en strategi elevene var relativt positive til i utgangspunktet, og det er gledelig å se at dette fortsatte utover i prosjektet. Vi jobbet mye med oppsummeringer på bakgrunn av lesing alene, lesing og læresamtaler, samt med utgangspunkt i tankekart, styrkenotat og nøkkelord. De vekslet mellom å lage skriftlige og muntlige oppsummeringer, av

og til i kombinasjon ved at skriftlige oppsummeringer resulterte i muntlige oppsummeringer foran klassen eller samtalegruppa. Som man kan se av formuleringen på påstanden, står det ingenting om at dette kun gjelder skriftlige oppsummeringer. Man må derfor anta at elevene har respondert som om det gjelder både muntlig og skriftlig oppsummering.

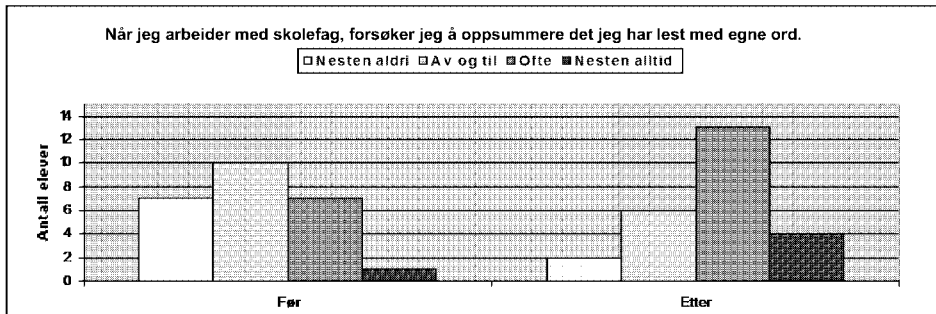


Fig. 9.29 – Fordeling av antall elever som forsøker å oppsummere det leste med egne ord

Skriftlige oppsummeringer var ikke nytt for elevene. Tidligere hadde de ofte avsluttet kapitler i lærebøker med å skrive sammendrag. Noe av årsaken til den positive holdningen både før og etter, kan ligge her. Elevene er også tydelige på nytteverdien av oppsummeringer, og mener at dette er til stor hjelp i forhold til å forberede seg til prøver og lignende. Det er klart det er variasjoner i kvaliteten på arbeidet, og det er særlig tydelig at oppsummeringene blir dårligere dersom elevene kun skal lese individuelt og så skrive. De blir bedre dersom elevene arbeider med stoffet på ulike måter først, for eksempel ved å samtale om stoffet, skrive nøkkelord, tankekart eller styrkenotat, og så lage oppsummeringer med utgangspunkt i dette. Da bærer det skriftlige arbeidet mer preg av egne formuleringer, og opplysningene som er tatt med er gjerne viktigere. Informasjonen blir også hentet mer spredt ut i teksten, og ikke konsentrert i starten på læreteksten slik det gjerne blir hvis de kun jobber på egen hånd.

I intervjuene kommer det fram at fire av informantene liker skriftlige oppsummeringer svært godt, for da har de noe å repetere med før prøver. Tre av dem er også tydelige på at dette bare vil bli viktigere framover når de skal begynne på ungdomsskolen og få karakterer. En av elevene sier hun alltid hører seg selv i de skriftlige oppsummeringene hun lager, ved at hun etterpå gjenforteller stoffet til seg selv eller noen andre. Det lærer hun mer av. En av elevene synes det er veldig vanskelig å velge ut hva som er viktig å ha med i oppsummeringen, og vil gjerne ha noen begreper han kan ta utgangspunkt i og bygge oppsummeringen rundt. Dette er en idé til en tilpasset opplæring i strategien.

På neste spørsmål skal elevene ta stilling til hvor ofte de bruker å stoppe opp for å skrive ned hovedpoengene i teksten. Som man kan se av figuren nedenfor, så er resultatet nokså annerledes enn på det foregående på tross av at begge omhandler oppsummering i ulike former. Det er en økning også her, fra 1,72 til 1,96. Etter prosjektet svarer elevene at de gjennomsnittlig bruker denne strategien i underkant av *av og til*. Etter-svarene fordeler seg ganske jevnt på tre alternativer, ni sier de *nesten aldri* gjør dette, mens åtte elever sier de gjør dette *av og til*, og åtte svarer *ofte*. Ingen svarer *nesten alltid*, verken før eller etter.

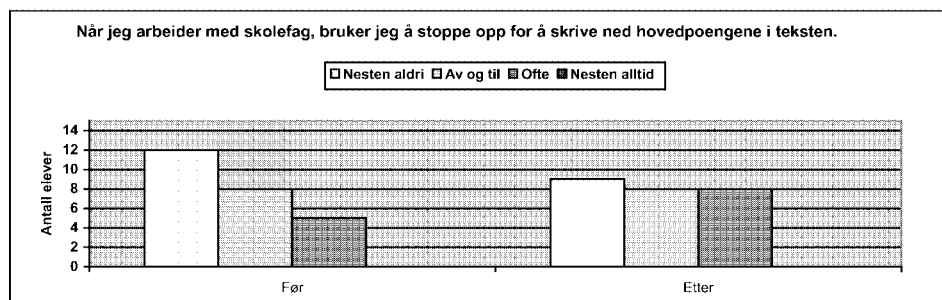


Fig. 9.30 – Fordeling av antall elever som stopper opp for å skrive ned hovedpoengene

Den store forskjellen fra forrige spørsmål er interessant, og noe av årsaken er å finne i rutinene i klassen og også i undervisningsopplegget. Elevene har vært vant med å gjøre oppsummeringer i etterkant av lesingen og ikke underveis. I prosjektet stoppet vi ofte opp lesearbeidet for å diskutere ulike sider ved det leste og også oppsummere, men dette ble gjort muntlig i læresamtaler.

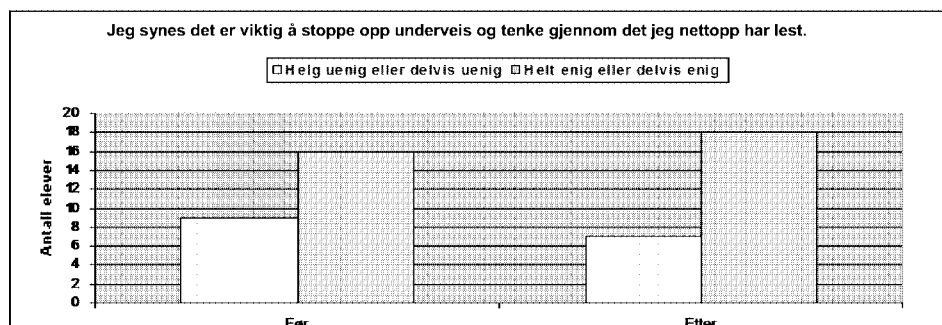


Fig. 9.31 – Fordeling av antall elever som før og etter sier at de synes det er viktig å stoppe opp underveis og tenke gjennom det de nettopp har lest

Fig. 9.31 viser at det er relativt mange elever, både før og etterpå, som synes det er viktig å stoppe opp underveis og tenke gjennom det de har lest. Seksten elever før og atten elever etterpå er *delvis* og *helt enig* i dette. Økningen er ikke så stor, siden elevene også før prosjektet mente at dette var viktig. I forrige diagram

svarer elevene gjennomsnittlig at de stopper opp og skriver ned hovedpoengene litt i underkant av *av og til*. Man kunne kanskje anta at de da ikke synes dette er en viktig strategi å bruke. 72 % av elevene er enige i at det er viktig å stoppe opp og tenke gjennom det de har lest. Det kan dermed virke som om elevene synes det er nok å stoppe opp og tenke gjennom det de har lest framfor å stoppe opp og skrive ned hovedpoengene. I sluttevalueringen kommer det tydelig fram at elevene aller helst foretrekker å ha noen å samtale med.

9.8.3 Læresamtalen

I skjemaet er det to påstander i forhold til muntlig samhandling om tekster; *Jeg liker å snakke om det jeg har lest med andre* og *Jeg diskuterer ofte det jeg har lest med noen*. Svaralternativene gis på en firedelt svarskala hvor 1 = *helt uenig*, 2 = *delvis uenig*, 3 = *delvis enig* og 4 = *helt enig* på den første påstanden, og 1 = *nesten aldri*, 2 = *av og til*, 3 = *ofte* og 4 = *nesten alltid* på den andre.

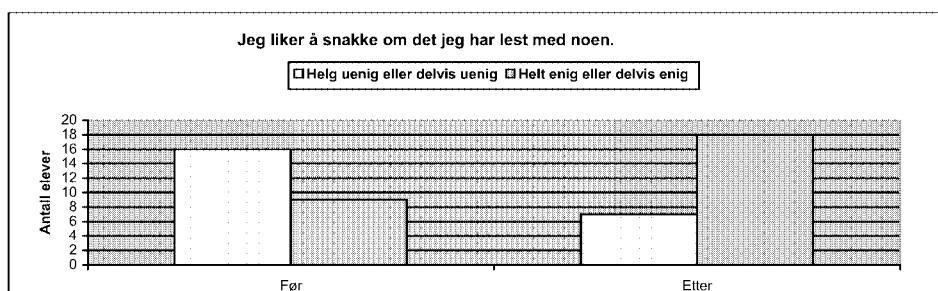


Fig. 9.32 – Fordeling av antall elever som liker å snakke om det de har lest med noen

Atten av elevene sier etterpå at de liker å snakke om det de har lest med noen. Elevene rapporterer med 3,68 (jf. fig. 9.6) at de gjennomsnittlig er opp mot *helt enig* i dette. Dette er det høyeste resultatet som framkommer i hele undersøkelsen. Resultatet skyldes i stor grad elevenes veletablerte og stabile arbeid i samtalegrupper, noe som hadde vært brukt på hele mellomtrinnet. Elevene er vant med arbeidsformen, de er trygge på hverandre og de er vel drevet i lytte- og taleteknikker som gjør at alle meninger blir behandlet med respekt og at alle får komme til orde etter tur. Elevene fungerer også godt i den daglige samlingen i klassering hvor læresamtalen står sentralt.

Når man sammenligner resultatene i fig. 9.32 og 9.33, kan det virke som det er flere elever som sier de liker å snakke med noen om det de har lest, enn det er elever som rapporterer at de faktisk gjør det. Men også her er tallet etterpå høyt, med en økning fra 1,8 til 2,8. Etter prosjektet sier elevene gjennomsnittlig at de snakker med noen opp mot svaralternativet *ofte*. I arbeidsøktene hvor elevene får jobbe fritt med tekster, viser det seg at elevene ofte søker sammen for å diskutere tekstene etterpå. Strategien blir med andre ord ikke bare brukt når den

blir pålagt elevene. I sluttevalueringen er det flere som sier at de også bruker dette hyppig hjemme, særlig sammen med foreldre, men også med hverandre og med søsken.

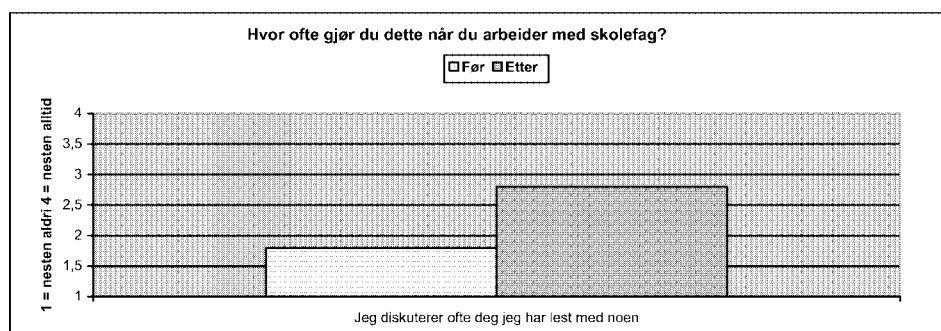


Fig. 9.33 – Gjennomsnitt av elevenes svar på hvor ofte de diskuterer det de har lest

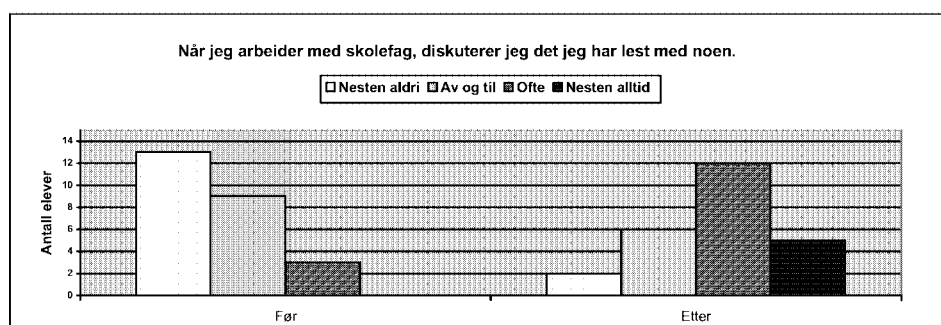


Fig. 9.34 – Fordeling av antall elever som diskuterer det de har lest med noen

Etter prosjektet sier sytten elever de *ofte* eller *nesten alltid* diskuterer det de har lest med noen, mot tre elever før. Dette er en kraftig økning. Diskusjoner av lest stoff ble ofte brukt på samtalegruppene også tidligere, så økningen er antakelig ikke så stor som det kan se ut her. Samtidig så bidro arbeidet med lesestrategier med å bevisstgjøre elevene på aktiviteter knyttet til lesing, slik at de i løpet av prosjektet la merke til ting de kanskje ikke hadde lagt merke til tidligere. Aldersmessig er elevene i et brytningspunkt hvor de i stor grad fremdeles er frie og trygge til å komme med muntlige innspill, uten redsel for hva medelevene synes. Om kort tid vil elevene begynne på ungdomsskolen hvor det blir mange nye elever å forholde seg til, samtidig som mange har en tendens til å bli mer bevisste og opptatte av hvordan omgivelsene tolker dem. Samlet kan dette medføre at de bli mer forsiktige og tilbaketrukne i muntlige diskusjoner.

De gode resultatene i forhold til holdninger og bruk av diskusjon om innhold i tekster, skyldes i stor grad de gode rutinene rundt samtaler. Dette er helt klart en

forutsetning for vellykket diskusjonsarbeid. Siden den muntlige læresamtalen, både organisert og uorganisert, er strategien som ble mest brukt av alle i perioden, kan man også anta at dette har hatt positiv innvirkning. Læresamtalen var involvert i alle de øvrige strategiene i prosjektet og fungerte som oppstart og avslutning på de fleste aktiviteter. Elevenes mer bevisste forhold til lesing, de ulike aktivitetene knyttet til emnet og de gode rutinene, er nok alle bidragsytere i den positive framgangen.

9.8.4 Spørsmål til teksten

I spørreskjemaet skal elevene svare på hvor ofte de stiller spørsmål om innholdet i teksten underveis i lesingen. Svaralternativene gis på en firedelt svarskala hvor 1 = nesten aldri, 2 = av og til, 3 = ofte og 4 = nesten alltid.

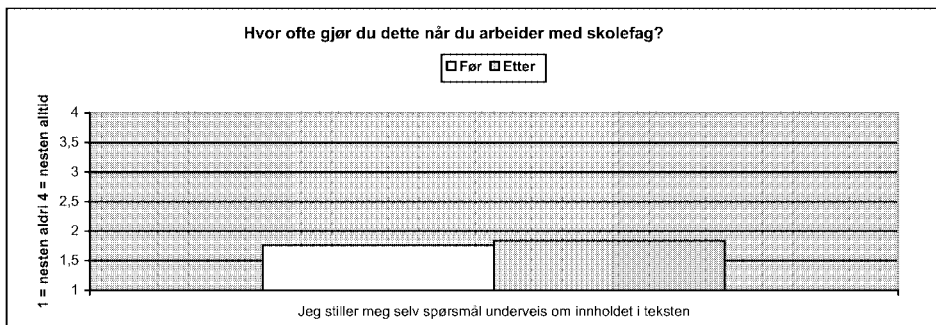


Fig. 9.35 – Gjennomsnitt av elevenes svar på hvor ofte de stiller seg selv spørsmål underveis

Siden spørsmålsstilling var en strategi vi fokuserte mye på, er det overraskende å se at økningen er så liten og at elevene oppgir at de bruker strategien mindre enn de fleste andre. Vi arbeidet ofte med både tekstspørsmål og tenkespørsmål. Elevene gir tydelig uttrykk for at de liker å lage spørsmål til hverandre for å sitte med fasiten selv. Nytteverdien er til stede ved at de kan bruke spørsmålene til å øve til prøver, noe de regner med det blir mer av når de skal begynne på ungdomsskolen. Dette kommer til uttrykk både i observasjoner og intervjuene hvor også flere av elevene sier at strategien brukes også hjemme.

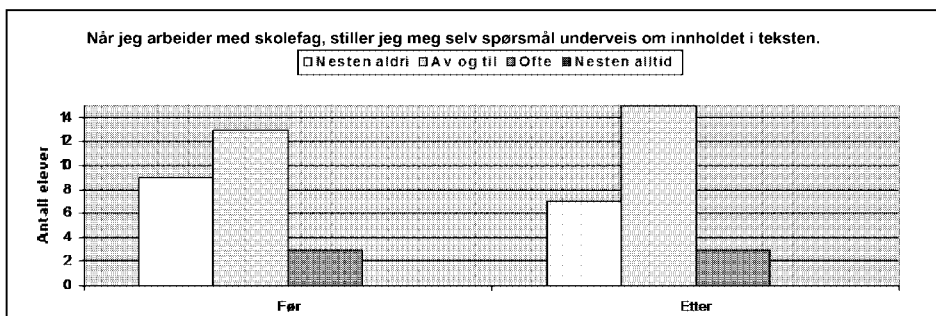


Fig. 9.36 – Fordeling av antall elever som før og etter sier at de stiller seg selv spørsmål

En mulig forklaring til den lave økningen kan være så enkel som at elevene ikke stiller seg spørsmål til teksten underveis i lesingen som formuleringen sier i skjemaet, men etterpå. Under introduksjonen av spørsmålsstilling, ble dette gjort også underveis i lesingen, men etter hvert foregikk dette stort sett etterpå. Som vi kan se av fig. 9.36, skyldes den lille økningen at to elever som før svarer de *nesten aldri* stiller seg spørsmål underveis, etterpå sier de gjør dette *av og til*. Endringene er så små at det like gjerne kan skyldes tilfeldigheter.

9.9 Forståelsesovervåking og selvevaluerende strategier

Forståelsesovervåking er, i følge Elstad og Turmo (2006:19f), å ha oppmerksomhet og bevissthet om hvor godt man forstår det man leser. Overvåking av forståelse er en form for metakognisjon som innebærer at eleven reflekterer over egen forståelsesprosess. Kontrollstrategier og forståelsesovervåking er egentlig to sider av samme sak. Jeg har likevel delt disse i to. I den foregående delen behandlet jeg kontrollstrategier med hensikt å sjekke hvor godt man husker innholdet i tekster, mens her tar jeg for meg kontrollstrategier som i større grad også tar for seg forståelsesaspektet. Jeg har funnet det hensiktsmessig å se på forståelsesovervåking og selvevaluerende strategier under ett siden disse henger tett sammen i forhold til å selvregulere læringen.

I spørreskjemaet er det syv spørsmål som jeg ser nærmere på nedenfor og som alle representerer viktige sider ved å kunne overvåke egen forståelse og evaluere egen læringsprosess. Elevene kan svare på en skala fra en til fire, der 1 = *nesten aldri*, 2 = *av og til*, 3 = *ofte* og 4 = *nesten alltid*.

Som vi ser er det en av strategiene i fig. 9.37 som har hatt en stor utvikling, og det er hvorvidt elevene vet om flere strategier de kan ta i bruk hvis det er noe de ikke skjønner. Første gang elevene svarer på dette, er det tre elever som svarer blankt. Økningen har gått fra 1,59 til 3,08, og er den aller største i hele spørreskjemaet med 1,49 poeng. I analysen framkommer det imidlertid at formuleringen er noe dårlig. Det spørres om elevene *vet om* ulike strategier for å håndtere forståelsvansker og ikke hvorvidt elevene faktisk tar disse i bruk. Siden dette var noe vi jobbet med, visste de fleste om tiltak som å slå opp i ordbok, lese avsnittet på nytt igjen etc. En helt annen sak er om de faktisk tar disse i bruk. Observasjonene tilsier at i periodene hvor dette hadde hovedfokus, var elevene flinke til å prøve de ulike tiltakene før de spurte læreren om hjelp. Når dette ikke hadde hovedfokus lengre, virket det som om rutinene gled tilbake til det vanlige med å rekke opp hånda. Da måtte læreren henvise elevene til plakaten de hadde laget tidligere om hva de burde prøve først.

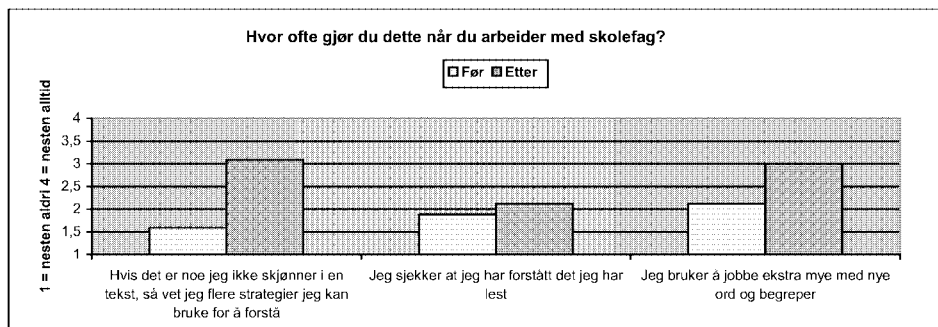


Fig. 9.37 – Gjennomsnitt av elevenes svar på hvor ofte de foretar ulike lesestrategiske tiltak

Når elevene svarer på om de sjekker at de har forstått det de har lest, er det oppsiktsvekkende at samme elever svarer nøyaktig likt som på et tidligere spørsmål; om de sjekker at de husker det de har lest. Etter første runde med utfylling av spørreskjemaet, viser det seg at elevene behandler disse to spørsmålene som samme sak – og det er det ikke. Å sjekke om forståelsen er til stede krever andre kognitive ferdigheter enn å sjekke om man husker noe. Intervjuene bekrefter dette, og det viser seg at elevene ser på det å huske og forstå som det samme før prosjektstart. For å sjekke om man husker noe kan man jobbe alene med teksten, legge den til side og forsøke å framkalle faktaene ved hjelp av ulike strategier hvor man hører seg selv i det leste. For å sjekke egen forståelse er det vanskeligere bare å bruke teksten som kontrollmedium. I tillegg må man ha kjennskap til egne kognitive evner og være bevisst hva man faktisk kan og ikke kan. Her må man aktivt ta ansvar for å konstruere mening på bakgrunn av tidligere kunnskaper og erfaringer (Kulbrandstad 2003:32f og Bjorvand og Tønnessen 2002:104). En forskningsrapport gjort av Baker og Brown (1984:10f) viser at mange unge og svake lesere har vansker med å avgjøre om de har forstått det de har lest. Dersom eleven har vansker med å evaluere egen forståelse, er det lurt å inkludere arbeidsmetoder som ikke retter seg utelukkende mot teksten. Eleven må stimuleres til å ta stilling til egne forkunnskaper og teste om ny kunnskapen passer i egne erfaringer. Læresamtalen kan være passende å bruke, og det samme gjelder tenkespørsmål hvor eleven tvinges til å tenke selv uten direkte å kunne finne svaret i teksten.

Elevene syntes det er lettere å sjekke om de husker enn å sjekke forståelsen sin. Det framkommer i intervjuene, men også når elevene svarer på de to samme spørsmålene etter undervisningsperioden. Da er det en større forskjell på svarene, og elevene sier at de kontrollerer om de husker de viktigste tingene opp mot svaralternativet *ofte*, mens på spørsmål om de sjekker at de har forstått det de har lest, er svaret på 2,12, altså nært svaret *av og til*.

Jobbing med nye ord og begreper hadde mye fokus i prosjektet. Hver uke samlet elevene sentrale ord i Ordbanken hvor ordene ble skrevet ned med forklaring og brukt i eksempelsetninger. Jobbing med begreper ble også brukt en del for å målstyre arbeidet i samfunnsfag, naturfag og RLE hvor læreren ga elevene kolonneskjema med begreper som elevene skulle arbeide videre med. Dette arbeidet er også noe av det elevene i etterkant ser mest nytte i, og som de tydelig ønsker å videreføre. Elevene tar strategien i bruk på eget initiativ når de for eksempel leser på lekser eller til prøver. I fig. 9.37 ser vi at elevene før prosjektet sier de *av og til* jobber ekstra mye med nye ord og begreper, mens etterpå ligger det gjennomsnittlige svaret nøyaktig på svaralternativet *ofte*. Et godt ordforråd er viktig for å fremme en god leseforståelse (Kulbrandstad 2003:227), så resultatet i forhold til denne strategien kan karakteriseres som vellykket.

9.9.1 Lesemåter og hastighet

I undervisningsperioden jobbet vi med ulike lesemåter i forhold til varierte teksttyper og at det er viktig å avpasse lesehastigheten etter forholdene. Før arbeidet er elevene usikre på om det finnes flere måter å lese på, og de har reflektert lite rundt dette. I de første intervjuene kommer det fram at flere av informantene mener det er et nederlag dersom man må sakke på farten når man leser. Det er som om det går prestige i å lese fortest mulig uavhengig av vanskegrad, særlig blant guttene. Jentene er mer tilbøyelige til å revurdere hastighet etter teksttype. Jentenes svar drar derfor opp det gjennomsnittlige svaret til litt over alternativet *av og til* før prosjektet. Etterpå ligger svarene i underkant av *ofte*. Da har det vært snakket mye om at det er fornuftig å avpasse farten etter forholdene. Dette gjør gode lesere, akkurat som en god bilsjåfør bruker skjønn på veiene for å avpasse farten etter veiforholdene. Dette har nådd inn til guttene for etter perioden er ikke kjønnsforskjeller like store.

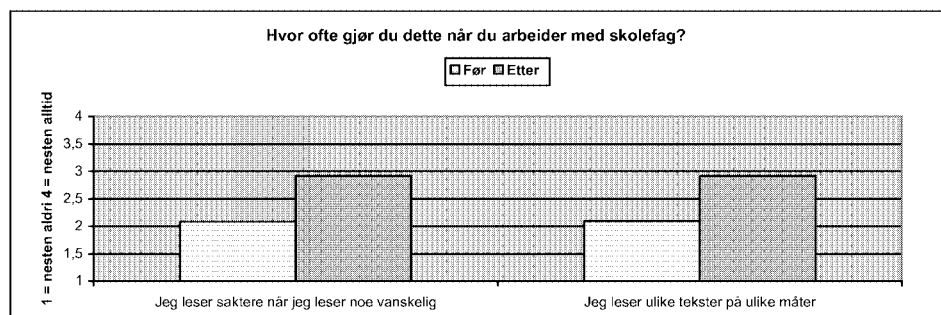


Fig. 9.38 – Gjennomsnitt av elevenes svar på hvordan de håndterer vanskegrad og teksttyper

På spørsmål om elevene leser ulike tekster på ulike måter, er det fire elever som ikke har svart den første runden. Jentene er tilbøyelige til å mene at de leser på ulikt vis, mens guttene synes å mene at enhver tekst skal behandles på den

samme ”effektive” måten. Dette bekreftes i intervjuer og samtaler. Elevenes gjennomsnittlige svar har økt fra 2,1 til 2,92. Med andre ord svarer elevene at de ganske *ofte* leser ulike tekster på ulike måter etter prosjektet.

9.9.2 Sånn lærer jeg best og dette er jeg flink til

I fig. 9.39 tar elevene stilling til om de vet hvordan de skal gå fram for å lære nytt stoff best mulig og om de vet hva de er gode på og ikke fullt så gode på. Det er tre elever som ikke svarer på det første spørsmålet den første gangen elevene blir spurt. Som man kan se er det en liten økning å spore på begge, men økningen er ikke så stor som man skulle ønske.

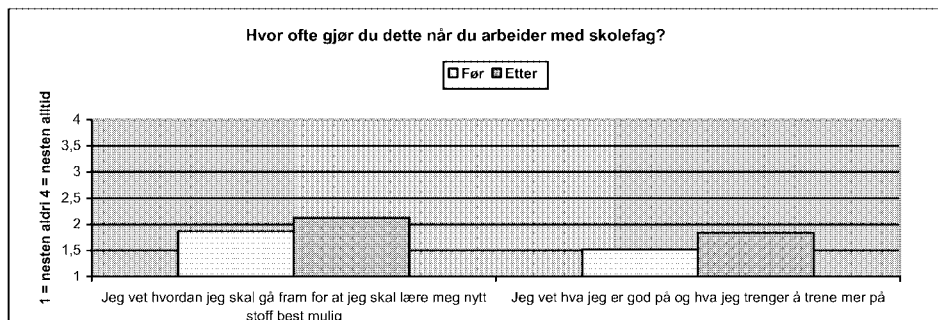


Fig. 9.39 – Gjennomsnitt av elevenes svar på hvordan de vurderer kjennskap til egen læring

Vi skal se nærmere på hvordan svarene fordeler seg på de to spørsmålene. Av fig. 9.40 ser vi at nesten 73 % av elevene som har svart, sier at de før undervisningsperioden *nesten aldri* eller *av og til* vet hvordan de skal gå fram for å lære seg nytt stoff best mulig. Etterpå er dette tallet 63 %, altså en nedgang på 10 %. 27 % av elevene svarer at de *ofte* vet hvordan de skal gå fram før prosjektet, mens ingen svarer *nesten alltid*. Etterpå sier en elev *nesten alltid*, og åtte elever gir svaret *ofte*. Dette tilsvarer en økning fra 27 % til 36 % på de to øverste kategoriene. Både før og etter prosjektet svarer godt over halvparten av elevene i de to laveste kategoriene, noe som kanskje er skuffende. I prosjektet ble det fokusert på læringsstiler, preferanser og refleksjoner rundt læring. Elevene fylte ut skjemaet ”Slik lærer jeg best” som det stadig ble vendt tilbake til. I tillegg ble det regelmessig brukt leselogger for å stimulere elevenes bevissthet. Elevene tok også i bruk en lang rekke strategier som de i løpet av de siste to ukene fikk velge fritt mellom. Likevel er ikke elevene blitt så mye mer bevisste på hvordan de skal lære seg stoff best mulig i følge spørreskjemaet.

Mulige forklaringer kan ligge i at elevene rett og slett følte at det ble for mange strategier å forholde seg til over en relativt kort og intensiv periode. Dette kommer ikke fram i intervjuene eller i sluttevalueringen, men her tar jeg høyde for at elevene kanskje var snille for å skåne følelsene mine. Jeg presiserte flere

ganger at jeg ønsket ærlighet framfor at de skulle pynte på sannheten. Siden dette er noe jeg brenner veldig for, er det ikke usannsynlig at dette har skint klart gjennom til elevene og at de likevel har sensurert seg selv. En annen forklaring kan ligge i det en av elevene sier på intervju: "Det e akkurat som æ skryt av mæ sjøl hvis æ kryssa av for høgt, og da bi det heller til at æ velg et anna alternativ enn det som kanskje e mest rett." Ingen av elevene liker å evaluere seg selv i særlig grad, og det kan være at de oppfatter det som selvskryt hvis de krysser høyt på spørsmålene som er litt mer personlige og hvor de må vurdere seg selv. En tredje forklaring ligger selvfølgelig i selve prosjektet og at vi voksne ikke er gode nok på å stimulere til metakognisjon og bruker for lite tid på å bevisstgjøre elevene på hvordan de kan og bør ta stilling til egne læringspreferanser.

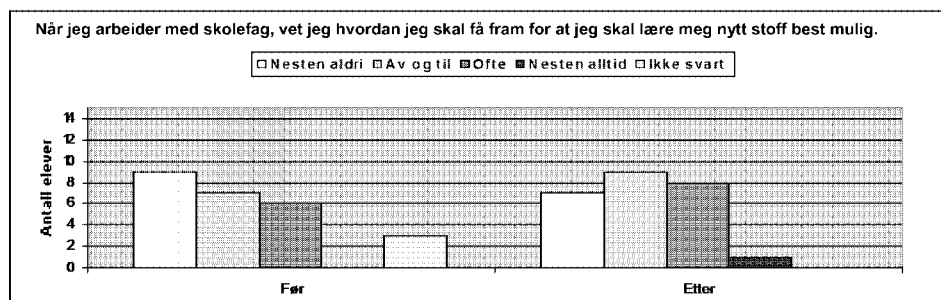


Fig. 9.40 – Fordeling av antall elever som før og etter undervisningsperioden sier at de vet hvordan de skal gå fram for å lære seg nytt stoff best mulig

På spørsmål om elevene vet hva de er gode på og hva de trenger å øve mer på, svarer den største andelen på de to laveste kategoriene. Det gjennomsnittlige svaret har økt fra 1,52 til 1,84. Elevene svarer altså at de i underkant av *av og til* vet hva de er god og mindre god på. Størstedelen av svarene befinner seg i de to laveste kategoriene både før og etter hvor den prosentvise fordelingen er på henholdsvis 96 % før og 88 % etterpå. Det er bare tre elever som etterpå svarer at de *ofte* eller *nesten alltid* vet hva de mestrer godt og hva de må øve mer på.

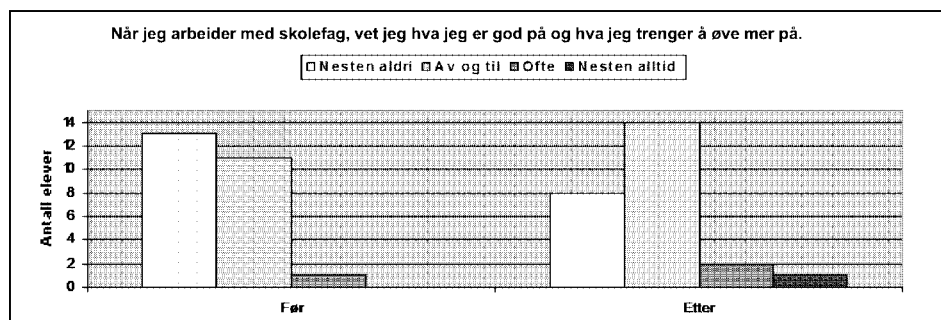


Fig. 9.41 – Fordeling av ant. elever som vet hva de er gode på og hva de trenger å øve mer på

Det er ikke tvil om at dette er lavere enn man kan ha håpet på, samtidig som det sier noe om den manglende oppmerksomheten man ofte har i forhold til å bevisstgjøre elevene på sine sterke og svake sider. Noe av forklaringen kan nok ligge i det som kom fra i intervjuene, at elevene synes det er ubehagelig å gi svar som de oppfatter er selvsikkert. Man kan nok anta at hovedgrunnen ligger i at det ikke ble gjort en god nok jobb i forhold til dette og at utvikling av metakognisjon krever tid.

9.10 Før- og ettertest

Før undervisningsperioden gjennomførte elevene en test i RLE-faget hvor de fikk 15 minutter på å forberede seg på valgfri måte til en test de skulle ha. Etterpå fikk de beskjed om å snu forberedelsesarket de hadde fått, og skrive ned det de husket. En tilsvarende test ble gjennomført etter undervisningsperioden.

Under den første testen forberedte alle seg individuelt ved å sitte hver for seg å lese stille. Tre av elevene, to gutter og ei jente, brukte ikke forberedelsesarket, men brukte kvarteret utelukkende til å lese. De øvrige leste i kombinasjon med å notere. Det som ble skrevet ned var nøkkelord og setninger som elevene syntes var viktige. Når elevene etterpå skulle skrive ned det de husket, ser jeg ingen forskjell på elevene som brukte forberedelsesarkene og de som bare brukte tiden på lesing. Av de som brukte forberedelsesark, er det samsvar mellom det de noterte i løpet av kvarteret og det som ble skrevet ned etterpå, men ingen av elevene har fått med alle opplysningene fra forberedelsesarket på prøven.

I teksten elevene leste var syv ord uthevet i kursiv som spesielt viktige. Ingen av elevene konsentrerte seg om disse, verken på forberedelsesarket eller testen. To av elevene skrev om fire av ordene under forberedelsene, men bare ett av dem ble nevnt på testen hos den ene og to hos den andre. Av fig. 9.42 ser vi at fem av elevene helt har utelatt å forberede seg i forhold til de sentrale ordene i teksten før undervisningsperioden. Den samme framgangsmåten går igjen hos alle fem; de skriver mye ordrett ned fra tekstens første del. Det er seksten elever som har fått med 1-2 av de viktige begrepene, omtrent halvparten av disse tar utgangspunkt i disse ordene og forklarer dem, mens de øvrige nevner dem kun i ei setning eller skriver dem ned som enkeltstående nøkkelord uten nærmere forklaring. Fire av elevene har med 3-4 ord, og her blir ordene forklart nærmere.

På ettertesten bruker alle elevene forberedelsesarkene underveis/etter at de har lest. To av jentene lager tankekart, mens fire elever lager styrkenotat. Fire av disse seks har konsentrert seg om ordene som er uthevet i kursiv, og alle har overskrifta som tittel. Seks elever lager kolonneskjema med utgangspunkt i ordene i kursiv hvor elevene skriver forklaringer til ordene bak. Hos de øvrige tretten elevene går en sammenblanding av nøkkelord og oppsummering igjen på

forberedelsesarkene. To av elevene gikk på gangen da det var fem minutter igjen av tida for å øve seg ved å stille hverandre spørsmål til teksten. Det har skjedd en klar forbedring av fokus i forberedelsestida hvor det nå er ti elever som skriver om 3-4 av ordene og tretten som har med mer enn fem sentrale begreper. Av disse tjuetre elevene, er nitten av dem konsekvente med å utdype ordene med utfyllende forklaringer.

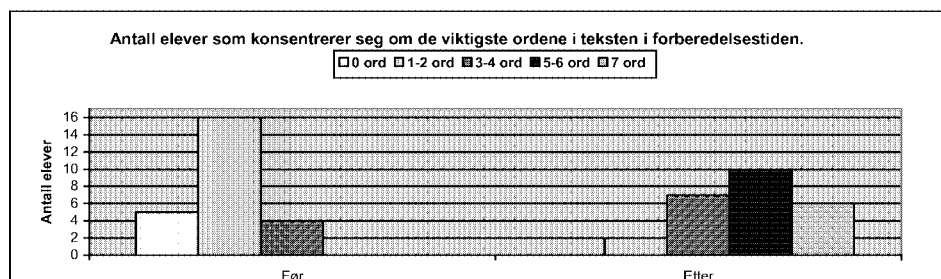


Fig. 9.42 – Fordelingen av antall elever som før og etter konsentrerer seg om hovedtrekkene

Resultatene på ettertesten blir også bedre. Seks elever skriver gode sammendrag knyttet rundt alle de syv sentrale begrepene i teksten. Ti elever gjør det samme med 5-6 av ordene, mens syv elever lager oppsummeringer med 3-4 av ordene. Begge elevene som gjenstår skriver litt om to av ordene, som også var de første viktige begrepene de møtte i teksten. Jentene skriver gjennomsnittlig mer enn guttene, både før og etter undervisningsperioden, men jeg kan ikke se at kvaliteten på innholdet i guttenes testsvar blir dårligere av den grunn.

Det virker som om elevene er blitt flinkere til å ta i bruk tekststrukturelle virkemidler og til å skrive oppsummeringer. De er klar over at de uthevede ordene er viktige innholdsord, og oppsummeringene er tydelig forbedret fra første gang. De er lengre, og der innholdet tidligere var konsentrert rundt begynnelsen eller slutten, er innholdet etterpå mer fordelt fra teksten med utgangspunkt i ordene i kursiv. Fokuset på ordene i kursiv er helt klart en medvirkende årsak til forbedringene. Elevene sier selv på evalueringen at dette gir god hjelp, særlig når man har kort tid å forberede seg på sånn som her. Elevene fikk også støtte i at de hadde gjennomført testen en gang før og visste hva det gikk ut på og mer om forventingene til dem. En sammenligning av før- og ettertesten, viser en klar sammenheng mellom økt strategibruk og forbedrede resultater i klassen.

9.11 Lesestrategier og fritidslesing

Undersøkelser viser at elever som er positive til lesing og leser mye på fritiden, generelt skårer høyere enn de som ikke liker å lese (Hvistendal og Roe 2004:30, 50). I PISA 2000 viser det seg at de norske elevene som oppgir at de ikke leser

for fornøynsens skyld, skårer under gjennomsnittet, mens de som leser 30 min. og mer, skårer over snittet (Lie m.fl 2001:130). I følge PISA er det også klare sammenhenger mellom bruk av læringsstrategier som tar for seg kontroll og utdyping og prestasjoner (Lie m.fl.2001:235:ff). Dersom sammenhengen mellom prestasjoner og fritidslesing er den samme her, skulle man kanskje anta at elevenes bruk av strategier øker i takt med fritidslesingen. Dette skjer ikke.

I PISA skårer som sagt elevene som ikke leser daglig, dårligere enn de øvrige. I denne 7. klassen er det ingen elever i denne kategorien etter undervisningsperioden. Siden den kritiske grensen i PISA går nettopp hvor det ikke er noen elevsvar, blir det umulig å sammenligne klassens bruk av fritidslesing og resultater opp mot resultatene i PISA. 60 % av elevene rapporterer at de leser fra en til to timer daglig, noe som gjør at det kun er to, tre og fem elever på de øvrige svaralternativene.

Ut fra mengden fritidslesing varierer det veldig hvilke grupper som bruker strategiene oftest. Her er tilsynelatende ikke noe mønster. Det eneste jeg kan si med sikkerhet er at elevene som leser mest på fritiden, ikke rapporterer at de bruker lesestrategier i større utstrekning enn de andre. Økt fritidslesing fører ikke automatisk til økt strategibruk. Dette ser vi også i PISA hvor elevene som sier de leser mer enn to timer, så vidt skårer over gjennomsnittet (Lie m.fl. 2001:130), noe som indikerer at strategibruken ikke nødvendigvis er høyest blant gruppen som leser mest. IEA-undersøkelsen fra 1990-1991 viser en korrelasjon mellom lesevaner og leseferdigheter hos niåringene i undersøkelsen, men ikke blant fjortenåringene. Fjortenåringenes resultater kan forklares ut fra at de har passert en terskelverdi som synes å innebære at økning i leseaktivitet ikke gir særlig økning i leseferdighet (Tønnessen 1995:24). Det samme kan begynne å gjøre seg gjeldende for denne klassen av 12-13-åringer. Dette betyr ikke at leseferdigheten er ferdig utviklet og vanskelig å forbedre, men snarere at *kvaliteten* på leseundervisningen er vel så viktig som *kvantiteten*. Den strategiske leseopplæringen viser seg å gi større læringsutbytte hos elevene i testklassen enn lesemengden.

9.12 Lesestrategier og holdninger

I undersøkelsen blir elevene bedt om å ta stilling til ulike påstander om lesing. Elevene som synes det er vanskelig å huske det de leser, er de samme som sier det er vanskelig å konsentrere seg og som gir fort opp dersom det blir vanskelig. Det er en overvekt av jenter som sier de alltid leser på leseleksa, mens guttene i større grad mener de forstår vanskelige tekster, uten at dette er et resultat av bedre ferdigheter, men mer et vitne om større selvtillit, i følge kontaktlæreren. I spørreundersøkelsen virker det som elevene som i høy grad er enige i påstandene: *Lesing er det viktigste vi lærer på skolen, Jeg er veldig glad i å lese,*

Jeg lærer ofte noe nytt når jeg leser og Det leses mye hjemme hos meg, er mer positive til å ta i bruk skriftlige strategier enn de som er negative til påstandene. Flere av de skriftlige strategiene retter seg mot kontroll- og utdypingsstrategier. Siden det er sammenhenger mellom bruk av kontroll- og utdypingsstrategier og leseprestasjoner (Lie m.fl.2001:235:ff), er dette interessant å se nærmere på. For å illustrere sammenhengen mellom variablene holdninger og strategibruk, har jeg tatt utgangspunkt i fire elever som konsekvent svarer at de er lite enige i de fire nevnte påstandene om lesing, og sammenlignet strategibruken deres med elleve elever som er positive til påstandene. Antallet elever blir litt lite siden de fleste varierer svarene sine mer, noe som vanskeliggjør en sammenligning av flere elever. Det var kun disse femten som skiller seg ut som henholdsvis negative eller positive. I figur 9.43 ser man i hvilken utstrekning de to grupperingene tar i bruk forskjellige kontroll- og utdypingsstrategier. Positive holdninger til lesing hvor elevene synes aktiviteten er lystbetont, de selv ser og opplever nytteverdien av lesing samtidig som de har lesende rollemodeller i hjemmene, synes å bidra til en betraktelig økt bruk av strategier.

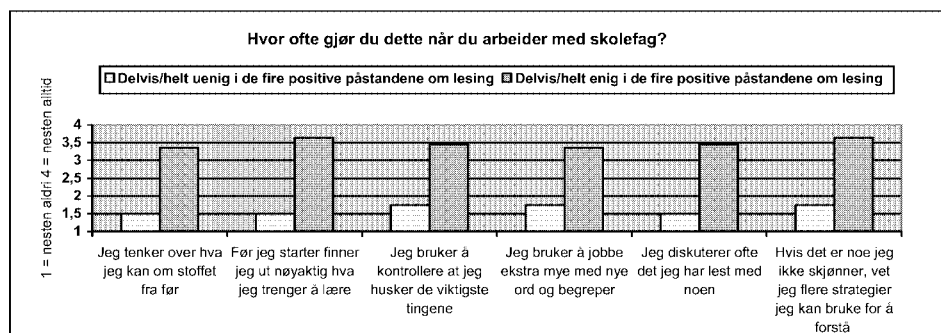


Fig. 9.43 – Gjennomsnitt av elevenes svar på hvor ofte de bruker ulike kontroll- og utdypingsstrategier etter undervisningsperioden vist i sammenheng med holdninger til lesing

Hvis jeg skal dra noen konklusjoner på bakgrunn av resultatene i testklassen, finner jeg ingenting som tilsier at det er en forbindelse mellom rapportert høy fritidslesing og økt bruk av lesestrategier i klassen, noe som indikerer at *kvalitet* er vel så viktig som *kvantitet*. Tendensen er tydelig at en positiv holdning til lesing påvirker strategibruken i en positiv retning, så det holdningsskapende arbeidet bør med andre ord prioriteres. Siden PISA rapporterer om en sammenheng mellom prestasjoner og bruk av kontroll- og utdypingsstrategier (Lie m.fl.2001:235:ff), er det ikke usannsynlig å anta at det samme vil skje her. Før- og ettertesten understøtter også sammenhengen mellom prestasjoner og strategibruk da resultatene i den siste testen er mye bedre. Bruken av strategier er mer fremtredende på forberedelsesarkene samtidig som elevene i intervjuene signaliserer tydelig læringseffekt av undervisningsperioden. "Tenk – nu sett det!" avslutter en av elevene prosjektet med.

10. AVSLUTTENDE DRØFTING

I dette avsluttende kapittelet skal jeg forsøke å trekke noen slutninger som er relevante i forhold til problemstillingen: *Hvordan kan læreren bidra i det daglige for å utvikle gode, strategiske lesere?* Med utgangspunkt i anerkjent forskning, leseprogrammer og en aksjonspreget utprøving av et undervisningsopplegg i en 7. klasse, har jeg i denne studien sett nærmere på hva som kjennetegner den gode leselæreren og den gode, lesestrategiske eleven. Funnene fra spørreundersøkelsen, intervjuene og testene står sentralt i den avsluttende drøftingen. Resultatene fra testperioden, samt litteratur og forskning, blir brukt for å forsøke å knytte en bro mellom teori og praksis slik at læreren vet hva som kan og bør gjøres i leseopplæringen for å fremme en strategisk lesing.

10.1 Fokus på positive holdninger og motivasjon

Resultatene fra forskningen i oppgaven viser at elevenes holdninger til lesestrategier er av vesentlig betydning i forhold til å fremme en god, strategisk lesing. I det følgende skal vi se på noen faktorer som har bidratt til å endre elevenes holdninger og motivasjon i en positiv retning.

Med bakgrunn i den klare forbindelsen mellom holdninger og prestasjoner, tror jeg noe av det viktigste en lærer kan gjøre i den strategiske leseopplæringen, er å gi elevene en god plattform for lesebegrepet, basert på elevenes individuelle forhold til lesing slik at alle kan identifisere seg som *lesere*. En stabil leseridentitet forankret i både i skole og hverdag, danner en god basis for videre arbeid. I prosjektet ble dette gjort så enkelt som å la lesing være et naturlig samtaleemne. Det ble pratet mye med elevene om innholdet i begrepet, og de ble utfordret i samtaler om lesing, avkodning og leseforståelse. Vi diskuterte og prøvde ut bruksområder, ulike lesesituasjoner og teksttyper. Det ble fokusert mye på nytteverdien i undervisningsperioden og at lesing er noe man i dagens informasjons- og kommunikasjonssamfunn er avhengig av for å fungere optimalt. Viktigheten av å fokusere på nytteverdien i bruk av lesestrategier framheves av alle leseprogrammene i kapittel 5. Elevene mener at læreren må understreke dette i hele implementeringsfasen. Det utvidede lesebegrepet som inkluderer lesing av ulike medier som bøker, internett, reklame, undertekster på TV osv. gjør at elevene får et personlig forhold til lesing som en meningsbærende aktivitet også i forhold til fritid og sosiale sammenhenger. Slike samtaler kan stadfeste nytteverdien til leseaktiviteten, noe som igjen motiverer til videre læringsarbeid.

I klassen jeg forsket på synes det å være en tydelig sammenheng mellom et positivt syn på lesing og en positiv bruk av lesestrategier. Positive holdninger gir, i følge undersøkelsen, en økt bruk av strategier som i ettertesten gir seg

utslag i bedre læringsresultater. Forbindelsen mellom resultater og strategibruk som kontroll og utdyping er også tydelig i PISA (Lie m.fl. 2001:235ff), og aksjonsforskningen viser at fundamentet for en aktiv strategibruk er positive holdninger. Positive holdninger oppstår, i følge elevene, gjennom meningsfulle aktiviteter og positive rollemodeller. Testresultatene indikerer at betydningen av lesende rollemodeller i hjemmene gir seg utslag i en økt bruk av strategier, noe som gjør at temaet lesing bør være en naturlig del av foreldremøtet hvor foreldrenes påvirkning som rollemodeller kan diskuteres. I følge Anmarkrud (2007a:221) er tilgang på litteratur i hjemmet, i hvilken grad barnet leser og blir lest for samt foresattes utdanningsnivå, faktorer vi vet har stor innvirkning på elevenes leseforutsetninger. De fleste foreldre setter pris på å få vite hvordan de kan bistå og støtte barna sine i skoleløpet. Læreren bør derfor forsøke å fremme et positivt lese miljø med lystbetont lesing hvor det regelmessig fokuseres på nytteverdien av leseaktivitetene både i skole og på hjemmebane.

Elevene mener i stor grad før prosjektet at de er ferdige med leseopplæringen når de har knekt lesekode. Når elevene så blir klar over at lesing er en ferdighet som har fokus fra 1.-13. trinn i læreplanen, legitimeres ønsket om hjelp i leseutviklingen selv om de er blitt så store at de går i 7. klasse. I spørreundersøkelsen kommer det fram at elevene i langt større grad enn tidligere, ønsker undervisning i lesing også i årene som kommer. Det er med andre ord blitt forståelse for at lesing er en ferdighet som utvikles over år. Ved at læreren fokuserer på at dette er en ferdighet i stadig utvikling, blir elevene inneforstått med at ferdigheten trenger å videreutvikles for å møtekomme de stadig tøffere kravene. Dette bidrar gjerne til ønske om utvikling og er et godt grunnlag for videre leseopplæring. Ønske om å lære står sentralt bl.a. i modellen for strategisk læring, jf. punkt 5.6. For å stimulere til et positivt forhold til lesing og gode utviklingsmuligheter, er det lurt at læreren driver en systematisk og målrettet leseundervisning i fagene sine for å fremme forståelse, metakognisjon og motivasjon til lesing og læring.

I samtaler kommer det fram at mange mener de har gjort jobben sin dersom de har lest en gang gjennom teksten eller leseleksa. Om de har forstått noe, er ikke like vesentlig, det viktigste er at det er gjort. Denne holdningen synes å endre seg i løpet av prosjektet. På den avsluttende evalueringen drar to av elevene fram et eksempel fra oppstarten av prosjektet. Elevene mener at man ikke kan si man leser spansk selv om man klarer å stave seg gjennom en tekst på språket. Man må også forstå. Derfor er lesing avhengig av flere ting, bl.a. om man leser noe helt nytt eller om noe man er ekspert på fra før. *"Les æ om Manchester United, treng æ ikke repeter nåkka for det kan æ! Men det der vi har holdt på med, ja, det humanismegreia... oj, da sleit æ med både lesing og skiving for å få nå inn i skallen."* Læreren må få tydelig fram at forståelsen er det vesentlige og at forståelsen også varierer etter forkunnskaper og interesser.

I livet generelt har aktivitetene våre formål og en naturlig kontekst. Man gjør noe fordi man har lyst eller har forventninger om et spesielt resultat. Elevene liker at lesingen målstyres ved at læreren forklarer hensikten med aktiviteten og forventningene til utbyttet. Lesing som pålegges uten noen form for introduksjon av typen ”slå opp på s. 80 og begynn å les,” er lite inspirerende og møtes, i følge elevene selv, av lite motivert lesing. For å fremme strategiske lesere, må læreren kontekstualisere lesingen og gi elevene formål og fokus i leseprosessen, i tråd med det Fredheim skriver (2006:11ff).

Det er en fordel med teksttilgjengelighet slik at elevene på enkelt vis har tilgang til aktuell litteratur som stimulerer nysgjerrighet og motivasjon. En arena som innbyr til lesing, vil også med stor sannsynlighet bidra til økt lesing. Dersom skolen mangler et godt bibliotek, kan læreren få hovedbiblioteket til å lete fram populær litteratur som skiftes ut ved jevne mellomrom. Elevene i klassen etterspurte en lese krok hvor de kunne trekke seg tilbake og ta seg et stille kvarter og lese i ro og fred. De foreslo også at de selv kunne ta med seg egne bøker og bytte med hverandre. Elevene ønsker å bli hørt i forhold til lesekulturen i klassen, og for å fremme medbestemmelse og motivasjon, kan læreren ta elevene med på råd i forhold til å finne en ønsket lesekultur.

I tillegg til medbestemmelse og tilgjengelighet, er også variasjon viktig for motivasjon, i følge sluttevalueringen. Elevene ønsker varierte tekster og lesing i ulike medier med kursing og opplæring. Erfaringene fra prosjektet tilsier at bruk av internett og data er en arena som med fordel kan dras sterkere inn. Selv om noen mener de ikke trenger opplæring i for eksempel nettleasing, så er de fleste positive til tiltaket. Flere synes det bør jobbes mer med interaktive tekster, og føler at lærerne bruker mulighetene som ligger her alt for lite. I følge PIRLS fremmer variasjon elevenes leseferdighet (Daal m.fl. 2007:105), så læreren bør variere tekstvalg og tekstmedier for å fremme gode, strategiske lesere.

I prosjektet opplevde vi at elevene av og til brukte strategiene annerledes enn det vi opprinnelig hadde tenkt. Vi valgte å la elevene finne fram til hvordan strategiene fungerte best for dem, og heller legge til side ”oppskriften” på hvordan strategien skulle se ut. Så lenge elevene kunne begrunne valget sitt og hadde en oppfatning av at læringen ble bedre med de individuelle tilpasningene, korrigerer vi ikke strategivariantene. Mye korrigerer og negative tilbakemeldinger, har en tendens til å påvirke motivasjonene i feil retning. Derfor valgte vi å prioritere elevenes motivasjon og holdninger ved å inkludere dem i strategiutformingen i disse tilfellene, med håp om å fremme langsiktig bruk og læringsutbytte. Jeg tror dette er viktig i en introduksjonsfase, samtidig som man må være på vakt hvis elevene utvikler en lite hensiktsmessig strategibruk. Læreren må bruke skjønn, og være åpen for individuelle

tilpasninger og variasjoner i forhold til det opprinnelige opplegget, noe som også er i tråd med en tilpasset opplæring.

Både i klassering og i intervjuene kommer det fram at elevene har funnet seg sine favorittstrategier som de syntes fungerte bra for dem. Andre strategier derimot, kan de nærmest se som bortkastet tid å drive på med. Det er naturlig at dette gir utslag i holdningene. Strategiene elevene føler de har stor nytte av er også fulgt av positive holdninger, mens strategiene de mener har lav nytteverdi representeres av mer negative holdninger. En av informantene likte for eksempel godt å bruke styrkenotatet og skriftlige oppsummeringer, men tankekartet kunne han rett og slett ikke fordra. En av de andre syntes VØTLE-skjemaet var omstendelig å fylle ut og hadde en tydelig negativ holdning, men dersom foregriping og etterarbeid ble tatt muntlig, var holdningen motsatt. Med andre ord har elevene utviklet klare preferanser og er bevisste på hva som fungerer og ikke fungerer. Holdningene til lesestrategier er ikke utelukkende positive eller negative, noe som vitner om metakognitiv innsikt og at elevene er i stand til å evaluere eget læringsutbytte. Å påtvinge elevene strategier de tydelig har negative erfaringer med kan være lite hensiktsmessig, noe som ble erfart i prosjektet. Læreren bør gi elevene noe frihet og handlingsrom i forhold til å finne fram til strategier som fungerer for den enkelte, samtidig som de må utfordres og være klar over at preferansene kan endre seg med tiden. Derfor kan det være lurt av læreren å modellere strategiene på nytt om litt tid og oppfordre elevene til et nytt forsøk. Læreren bør stimulere til bevissthet rundt egne preferanser gjennom aktiv bruk, utprøving og refleksjon.

En annen faktor som i stor grad påvirker bruken av lesestrategier, er vurderingen av lesearbeidet. Elevene sier de er mer motiverte til å ta i bruk lesestrategier dersom de skal ha prøver enn hvis de muligens ikke blir hørt i leseleksa i det hele tatt. De styres i stor grad av en ytre motivasjonsfaktor i form av karakterer, mer enn indre motivasjon etter å øke egen kunnskap. Elevene bør stimuleres til å finne seg indre motivasjonsfaktorer ved at de for eksempel får førstehåndserfaringer med stoffet, noe som gjerne øker den indre motivasjon i tråd med Guthrie og den begrepsorienterte leseundervisningen i punkt 5.5 (Guthrie m.fl. 2004:ix). Det er også viktig at læreren gir elevene arenaer i etterkant av lesingen hvor de får brukt og vist hva de har lært. Det bør med andre ord jobbes med å finne elementer som øker den indre motivasjonen, samtidig som det er viktig et elevenes arbeid anerkjennes av læreren også i det ytre rom.

Det er essensielt å synliggjøre nytteverdien og behovet for å bruke strategier. Det er ikke tvil om at det tar tid og energi å lære seg å lese strategisk og effektivt, men innsatsen belønnes med større læringsutbytte og læringskapasitet. Meningsfulle, tilpassede oppgaver som gir elevene noe igjen for arbeidet de

legger ned og tilføyer positiv mestring og motivasjon til å fortsette, er viktig. Enkelte elever var nokså motvillige innimellom på å gå i gang med det de betegnet som "ekstraarbeid", men ved å vise til gevinsten av arbeidet gjennom økt utbytte, avtok motvilligheten hos flere av dem utover i prosjektet. De forbedrede resultatene på ettertesten synliggjorde for samtlige elever den positive effekten av en lesestrategisk tilnærming.

Positive resultater kan videre stimulere og bidra til vilje og ønske om å lære. Motivasjon til å ta i bruk egne ferdigheter er viktig, noe som framkommer tydelig i prosjektet. Inspirasjon til å ta i bruk egne kognitive evner oppstår gjerne når elevene opplever gode resultater, så læreren bør tilrettelegge for aktiviteter hvor elevene opplever mestring. I følge Bråten og Olaussen (1999:24) vil eleven ha større sjanser til å lykkes ved å ha klare målsettinger. Da vil han kunne velge utfordrende oppgaver med muligheter til å tilegne seg verdifulle ferdigheter og kunnskaper selv når han vurderer evnene sine som dårlige. En av de mest vellykkede tiltakene i prosjektet omhandlet nettopp målorientering. I de ukentlige Målkortene satte læreren opp felles lesemaal for det strategiske arbeidet, samtidig som elevene utover i prosjektet også satte seg individuelle målsetninger. I evalueringen kommer det fram at elevene liker godt å kunne kontrollere selv hvordan de ligger an i forhold til oppsatte maal. Det gir en følelse av kontroll og mulighet til å påvirke læringsforløpet i større grad enn hvis man ikke vet hva man skal lære. Tydelige læringsmaal og målorientering blir med andre ord viktig for læreren å vektlegge i arbeidet.

Vi har sett at motivasjon og holdninger er av stor betydning i forhold til bruk av lesestrategier. Det er en klar korrelasjon mellom positive holdninger til lesing og bruken av strategier i klassen. En positiv holdning påvirker strategibruken i positiv retning, og bruk av strategier gir igjen et bedre læringsresultat i følge før- og ettertesten. Dette indikeres også i tester som PIRLS (Daal m.fl. 2007:9). Å fremme positive holdninger er av vesentlig art, og her er det viktig å tenke på effekten læreren har som rollemodell ved å møte godt forberedt med faglig tyngde og engasjement. Jeg mener at dette var helt utslagsgivende for de positive resultatene i prosjektet.

10.2 Fokus på aktiv bruk av lesestrategier

Nedenfor skal vi se på hvilke strategier som blir brukt mest og minst av elevene. Vi skal også se på strategiene som har hatt mest framgang og de som har gått tilbake, eller av ulike årsaker hatt lite framgang i løpet av prosjektet. Erfaringene og lærdommen fra dette skal jeg forsøke å knytte til hvordan læreren kan stimulere elevene til en aktiv bruk av lesestrategier.

10.2.1 De mest populære strategiene

Noen av strategiene bruker elevene, i følge spørreundersøkelsen, gjennomsnittlig mer enn *ofte*, og er dermed strategiene som brukes aller mest. Elevene sier de *ofte* (3,08) bruker tid på bilder og overskrift før de leser hele teksten. Strategien er enkel å bruke og krever heller ikke skriving, samtidig som den gir rask og verdifull informasjon om teksten som skal leses. Denne foregripingsstrategien brukes mest både før og etter prosjektet, og elevene føler de får mye igjen for lite jobb ved å ta i bruk tekststrukturelle virkemidler. Erfaringer her og også fra undervisning på ungdomstrinnet, tilsier at det er viktig å framheve nytteverdien av å bruke tid på slike virkemidler. Hvis ikke har mange en tendens til å kutte bilder, undertekster, overskrifter og lignende slik at de raskest mulig kommer fram til det de mener er hovedessensen. På den måten blir de raskt ferdig og kan ergo si at de har gjort lekse si. Det bør fokuseres på at det sentrale i teksten som regel indikeres nettopp i tekststrukturelle virkemidler slik at elevene får mye gratishjelp ved å spandere litt tid på disse.

Elevene svarer at de *ofte* (3) jobber ekstra mye med nye ord og begreper. I tillegg til arbeidet med læringsmål på Målkortene, er dette arbeidet noe av det mest vellykkede, i følge elevene. Nye ord og begreper sto ukentlig på Målkortene i tillegg til at elevene hver fredag jobbet med ord som skulle lagres i Ordbanken. De jobbet mye med kolonneskjema knyttet til sentrale begreper både for å stimulere begrepsutviklingen og for å målstyre arbeidet. Strategien kan brukes både muntlig og skriftlig, og i ettertesten ser man tydelig at bruken har ført til et bedre læringsutbytte. Ved å kjenne betydningen av nye og vanskelige begreper i en tekst, flyter også lesingen lettere, noe som stemmer overens med flere av leseprogrammene i kapittel 5 og det vi vet om sammenhengen mellom et godt ordforråd og god leseforståelse (Kulbrandstad 2003:227). Begrepskunnskap er også med å bidra til at elevene møter tekster med mer jevnbyrdige forkunnskaper slik at de er bedre rustet til å håndtere innholdet. Målkort, Ordbanken og kolonneskjemaene med viktige begreper, nevnes av elevene som svært lærerike, og kan være nyttige verktøy for læreren i begrepsinnlæring og målstyring.

Spørsmålet om elevene vet om ulike strategier de kan ta i bruk hvis det er noe de ikke skjønner i en tekst, har hatt den største framgangen i spørreskjemaet. Kontrollstrategien hvor man starter arbeidet med å finne ut nøyaktig hva man trenger å lære, er også en strategi med stor framgang. Dette kommer jeg tilbake til under punkt 10.3 som omhandler metakognisjon.

Denne klassen er en svært muntlig klasse med utstrakt bruk av samtalegrupper, et arbeid som fungerte godt både før og etter prosjektet. Flertallet av elevene sier de *ofte* eller *nesten alltid* liker å snakke med noen om det de har lest. Klassen er et praktksempel på hvordan den muntlige samtalen kan fremme læring i tråd

med Vygotskys teorier om stillasbygging og den nærmeste utviklingszone (Vygotsky 1996:159). Det er litt færre elever som rapporterer at de faktisk *ofte* diskuterer det de har lest med noen, noe som er naturlig i og med at det ikke alltid lar seg gjøre. Av og til arbeides det stille, og andre ganger er det ingen å diskutere akkurat det samme lærestoffet med. Selv om disse to spørsmålene har mye framgang i prosjektet, skyldes det positive resultatet i stor grad den gode kulturen som allerede eksisterte. I tråd med leseprogrammene i kapittel 5, var den muntlige læresamtalen i organiserte og uorganiserte former i utstrakt bruk i prosjektet, noe som påvirket resultatet i kombinasjonen med de gode rutinene for muntlig arbeid. Dersom rutinene hadde vært dårlige og preget av motvillighet til å snakke om tekster og negative tilbakemeldinger fra medelever, så hadde nok en utstrakt bruk av strategien medført negative holdninger og lav innstilling til å ta den i bruk. Siden muntlige strategier egner seg godt for å utvide og kontrollere egen leseforståelse, bør den gode leselæreren skape gode samarbeidsrutiner og faste rammer for muntlig arbeid med fokus på god gruppedynamikk og diskusjonsteknikker slik at forutsetningene for et vellykket muntlig strategiarbeid er til stede.

10.2.2 De mest og minst populære organiseringsstrategiene

Av de skriftlige organiseringsstrategiene nøkkelord, tankekart, kolonneskjema, styrkenotat og venn-diagram er nøkkelord strategien som flest elever bruker etterpå. Bruk av kolonneskjema er nest mest brukt. I følge elevene selv er dette organiseringsstrategien som de liker best både fordi den er ryddig og fordi de lærer mye. Årsaken til at elevene rapporterer en litt høyere bruk av nøkkelord kan ligge i at det er en strategi som også tidligere har vært i bruk, mens kolonneskjema kun har vært brukt i den mest enkle formen i gløsebøkene. Kolonneskjemaet er den skriftlige organiseringsstrategien med mest framgang, noe som vitner om den bredere og mer varierte bruken utover i prosjektet og de positive ringvirkningene dette har medført. Kolonneskjemaet egner seg godt til å tilpasse undervisningen med små, enkle grep.

Styrkenotatet var ukjent for elevene, men er etterpå mer i bruk enn tankekartet som var kjent for elevene fra før. Tendensen er at noen av de skoleflinke jentene i klassen med sans for det estetiske, foretrekker tankekartet. Styrkenotatet har med sin faste struktur flere tilhengere som nettopp liker den logiske rekkefølgen. Elevene liker også at det er lett å lage tekster med utgangspunkt i styrkenotatet. Venn-diagrammet er organiseringsstrategien som er minst brukt av dem alle. Dette skyldes delvis at strategien var helt ny, at den ikke ble brukt like mye som de øvrige og at strategien i stor grad bare egner seg til tekster hvor det er naturlig å sammenligne to fenomener opp mot hverandre.

Resultatene i spørreskjemaet understøttes i stor grad av ettertesten hvor forberedelsesarkene viser hvilke organiseringsstrategier elevene har tatt i bruk.

Av ettertesten ser vi at de fleste elevene har funnet sine favoritter som fungerer godt for dem. Her er det tydelig at elevene har hatt økt læringsutbytte av å ta i bruk strategier som tankekart, kolonneskjema, nøkkelord og oppsummering. På bakgrunn av dette kan man anbefale at læreren introduserer elevene for et bredt spekter strategier som de får opplæring og trening i å bruke, før de selv velger hvilke strategier de foretrekker for å maksimere forståelsesarbeidet.

10.2.3 De minst brukte lesestrategiene

Det er kun en av strategiene som har hatt en tilbakegang, og det er hvorvidt elevene forsøker å huske så mange detaljer som mulig. Dette er en memoreringsstrategi det ikke var fokus på i prosjektet. Å lære ting utenat hadde heller ikke noe fokus og har lite framgang i forhold til de øvrige strategiene. Læreren må bruke skjønn når det fokuseres på lesestrategier. Det er lite hensiktsmessig å bruke tid på strategier som elevene i liten grad har bruk for. Som en elev så treffende sier i så måte: *"Det bi jo fort fullt oppi hodet hvis æ ska husk alt! Det må nu hold hvis æ huska det som e viktig?"*

Utdypingsstrategien hvor elevene skal vurdere hvordan lærestoffet kan være nyttig utenom skolen (1,68) blir lite brukt av elevene både før og etter prosjektet. Dette er strategien hvor elevene skårer lavest etterpå, og den har lite framgang. Her har vi lærere en jobb å gjøre med å dra tråder fra skolehverdagen over i det praktiske hverdagsliv. Dette er savnet blant elevene som ønsker å vite hvorfor og hvordan stoffet er nyttig slik at de blir motiverte av anvendeligheten og ser muligheter til å overføre skolelærdommen til virkeligheten. Dette skaper både motivasjon og økt læringsutbytte.

Spørsmålsstilling er også lite i bruk både før og etter prosjektet og har lite framgang. Dette er oppsiktsvekkende siden det ble fokusert mye på strategien og elevene tydelig rapporterer om nytteverdien, også hjemme sammen med foreldre og søsken. Den brukes mye som strategi i prøveforberedelser uten at dette framkommer av spørreskjemaet. En mulig forklaring ligger i spørsmålsformuleringen hvor det spørres om elevene lager spørsmål til teksten *mens de skriver*. Dette ble som regel gjort etterpå, og noe av forklaringen ligger muligens her. Et tilsvarende eksempel har vi i formuleringen: *Jeg bruker å stoppe opp for å skrive ned hovedpoengene i teksten*. Også her skårer elevene lavere enn forventet i forhold til at vi jobbet mye med oppsummeringer, og noe av forklaringen kan ligge i at dette like gjerne ble gjort etterpå. Strategiene oppsummering og spørsmålsstilling egner seg godt til å kontrollere og overvåke egen lesing, og er i følge litteratur og elevene verdt å bruke tid på.

Elevene skårer også lavt på to spørsmål som går på metakognitiv innsikt; om de vet hvordan de skal gå fram for å lære seg nytt stoff best mulig, og om de vet

hva de er gode på og hva de trenger mer trening i. Dette omtales nærmere i punkt 10.3.

Som jeg har vært inne på i forrige kapittel, er det mulig det ble for mange strategier å forholde seg til. Elevene liker heller ikke å evaluere seg selv på spørsmål de oppfatter som mer personlige, noe som kan ha påvirket svarene. I tillegg til disse forklaringene må jeg trekke fram den selvsagte; at vi voksne bruker for lite tid på å bevisstgjøre elevene på hvordan de kan og bør ta stilling til egne læringspreferanser. En tilpasset opplæring er en opplæring som bygger videre på elevenes sterke sider slik at elevene selv blir i stand til å regulere egen læring. Dette ble ikke gjort godt nok i prosjektet. Jeg kan forsøke å finne unnskyldninger som at det er vanskelig når man jobber med fremmede elever og slikt, men som lærer er det en del av jobben å møte fremmede elever. Dette betyr ikke at metakognisjon ikke skal utfordres. Dersom elevene er bevisste på egne styrker og svakheter, kan man sammen ta utgangspunkt i dette og jobbe videre herfra. Arbeidet med å stimulere til metakognisjon kan bli bedre. Samtidig må det presiseres at det har skjedd en utvikling her som tydelig framkommer i diskusjoner og øvrig arbeid. Det virker imidlertid som de selvevaluerende og metakognitive strategiene krever mer arbeid og modning enn noen av de øvrige. Dette understreker hvor viktig det er at arbeidet mot en god, strategisk lesekompetanse foregår over tid.

10.3 Fokus på metakognitiv utvikling

Flere av spørsmålene i spørreskjemaet har som formål å si noe om elevenes evne til å overvåke og evaluere egen læringsprosess, jf. pkt 9.9. Alle strategiene har hatt en positiv framgang, men det trenger ikke være ensbetydende med at elevene har fått større metakognitiv innsikt. Å basere konklusjoner utelukkende på spørreskjemaet er risikabelt, så her må testene, intervjuene og sluttevalueringen også benyttes.

Jf. modellen over strategisk læring, fig. 5.1, må elevene være selvregulerte for å kunne kalles strategiske (Weinstein m.fl. 2006:28). Eleven må derfor ha gode kunnskaper både om seg selv som lærende, om fag og bruk av strategier, samtidig som han er motivert til å ta strategiene i bruk på en måte som er tilpasset både tidsaspektet og egen vurdering av måloppnåelse. Dette er sentralt i en strategisk lesekompetanse. Flere av funnene i prosjektet gir verdifull innsikt i hva læreren bør fokusere på i så måte. For eksempel er størstedelen av elevene blitt mer bevisst hvordan de kan håndtere forståelsesproblemer, noe som er viktig i en strategisk lesekompetanse. Strategien har økt med hele 1,49, fra 1,59 til 3,08. Dette er en muntlig strategi som er enkel å ta i bruk, men her må det bemerkes at spørsmålet er dårlig formulert. Det spørres om elevene vet om ulike strategier, og ikke om de faktisk tar dem i bruk. Dette resultatet sier derfor bare

at elevene vet at det går an å slå opp i ordbok, lese avsnittet på nytt osv., men av erfaringene fra testperioden vet vi at de ofte tar snarveien og spør om hjelp i stedet. Her må læreren henvise elevene til ulike tiltak for å håndtere forståelsesvansker slik at de selvstendigjøres.

Kontrollstrategien hvor man starter arbeidet med å finne ut nøyaktig hva man trenger å lære, gir elevene større utbytte av lesingen ved at de er forberedt på hva de ønsker å finne ut av før lesingen tar til. Samtlige elever ser nytteverdien og ønsker å fortsette bruken, noe som er en indikasjon på hvor viktig det er at læreren hjelper elevene med å målstyre arbeidet slik at læringsutbyttet blir optimalt. Elevene finner det svært nyttig at læreren forklarer hensikten med leseaktiviteten og forventningene til utbyttet. For å fremme en strategisk lesing, bør læreren gi lesingen en kontekst og øve elevene i å lese med fokus og klare læringsmål. Dette gir elevene mulighet til å kunne overvåke egen progresjon i forhold til de oppsatte målene, noe som gir metakognitiv innsikt som er viktig i en strategisk lesekompetanse.

Å sjekke egen forståelse er noe elevene finner vanskelig, og dette er en av strategiene som ikke har hatt så stor framgang. Elevene synes det er lettere å sjekke om de husker det de har lest enn å sjekke om forståelsen er til stede. Det at de etterpå foretar et skille mellom å huske og forstå, er et tegn på at de er blitt mer bevisste egen læring. Her må læreren hjelpe utviklingen ved å utfordre elevene til å ta stilling til egne forkunnskaper og teste om den nye kunnskapen passer i egne erfaringer. Det å kunne overvåke egen forståelse er sentralt i en lesestrategisk kompetanse, så læreren bør gi elevene trening i å kontrollere om de har forstått det leste gjennom egnede strategier som læresamtaler og spørsmålsstilling.

I følge undersøkelsen trenger elevene opplæring i passende lesemåter og egnet lesehastighet. I etterkant viser intervju og sluttevaluering at elevene er klar over at det fins ulike lesemåter og at det er naturlig å justere hastigheten alt etter hvilken tekst og hvilke bakgrunnskunnskaper man sitter inne med. Elevene vet dette, men om dette også utøves i praksis er vanskelig å si noe om. Dette er noe læreren bør jobbe med i undervisningen for å bevisstgjøre elevene i lesearbeidet.

På spørsmål om elevene vet hvordan de skal gå fram for å lære seg nytt stoff best mulig, svarer over halvparten av elevene både før og etter prosjektet i de to laveste kategoriene. I prosjektet ble det fokusert på læringsstiler og preferanser, og elevene tok også i bruk en lang rekke strategier som de i løpet av de siste to ukene fikk velge fritt mellom. Likevel er ikke elevene blitt så veldig mye mer bevisste på hvordan de skal lære seg stoff best mulig, i følge spørreundersøkelsen. På spørsmål om elevene vet hva de er gode på og hva de trenger å øve mer på, svarer den største andelen, 88 %, på de to laveste

kategoriene. Dette er en av de laveste skårene i undersøkelsen, og sier noe om det manglende fokuset man ofte har i forhold til å bevisstgjøre elevene på sine egne sterke og svake sider. I intervju og sluttevaluering sier elevene at de synes dette er vanskelig å snakke om både fordi det er personlig, men også fordi det er uvant. For å hjelpe elevene her er det, i følge Roe (2008:79), viktig at læreren vurderer elevene underveis i læringsprosessen slik at både lærer og elever vet hva som er deres styrker og svakheter. I undersøkelsen kommer det fram at elevene mangler trening i dette og at de trenger øving og fokus på å evaluere seg selv og sette ord på det de finner. Læringsstiler og refleksjoner rundt egne læringspreferanser bør i undervisningen trekkes fram gjennom modellering, aktiv bruk og utprøving med påfølgende refleksjoner og evalueringer for å øke elevenes bevissthet. Elevene må ha gode kunnskaper om seg selv som lærende for å bli i stand til å regulere egen læring og bli kompetente til å ta tak i sine sterke og svakere sider. Erfaring fra prosjektet og også øvrige klasser, tilsier at vi har mye å gå på her. Det er ikke tvil om at det bør jobbes med å bevisstgjøre elevene på egne ferdigheter og gi dem et trygt begrepsapparat som kan brukes for å drøfte dette på en konstruktiv måte.

Her er også verdt å nevne at en av de innledende påstandene i spørreskjemaet har hatt en tilbakegang det er verdt å se nærmere på; *Jeg er flink til å lese*. Elevene vurderer seg som bedre lesere før prosjektet enn etterpå. Dette betyr ikke at de er blitt dårligere lesere og at dette utelukkende er negativt. Intervjuene avslører en mer bevisst holdning til egen leseprosess, noe som også medfører et mer reflektert blikk på hva de faktisk kan og ikke kan. Derfor er elevene sannsynligvis mer kritiske til egne leseferdigheter etterpå, i motsetning til før hvor elevene i stor grad mente at de var flinke til å lese hvis de håndterte avkodningen i et relativt raskt tempo. Elevene må stimuleres til å ta stilling til og evaluere egne ferdigheter og utvikling slik at de kan jobbe målrettet videre, men her trenger de hjelp av læreren til de metakognitive strategiene er automatisert.

10.4 Avsluttende kommentar – ”Tenk – nu sett det!”

En *entydig* oppskrift på hvordan læreren kan fremme gode, strategiske elever fins ikke. Ethvert undervisningsopplegg kan gjennomføres på ulikt vis med forskjellig innsats, engasjement og kvalitet. Fakta er at ulike elever har utbytte av ulike lesestrategier, og ulike klasser har ulik dynamikk. Derfor er en systematisk tilnærming med fokus på variasjon et godt overordnet prinsipp. Basert på undersøkelsene i testklassen, litteratur og forskning har den gode leselæreren også noen andre viktige prinsipper å jobbe etter i den lesestrategiske opplæringen som jeg avslutningsvis skal oppsummere.

Det er grunnleggende at elevene identifiserer seg som *lesere*. På denne måten føler de en naturlig tilhørighet med aktiviteten og har en plattform alt det øvrige

arbeidet kan forankres i. Videre er det hevet over enhver tvil at opplæring i lesestrategier bør foregå systematisk over tid i en naturlig kontekst på fagenes premisser. Opplæringen må følges opp til lesestrategiene er automatisert i den grad at elevene tar dem i bruk på eget initiativ. Elevene profiterer også åpenbart på at lesingen gis et formål med tydelig læringsmål, noe som bør framheves som en viktig oppgave for læreren. Videre underbygges en strategisk lesekompetanse av undervisning i ulike lesemåter, lesehastighet og strategier for å håndtere forståelsesproblemer. Slike kontrolltiltak hjelper elevene med å bli selvregulerte og målrettet. Det bør fokuseres på utvikling av ordforråd og begrepsforståelse, samt førlesing og foregripping av tekster slik at elevene har forkunnskaper og knagger å henge nytt stoff på. I testklassen ble det også tydelig hvor viktig muntlige samtaler er i forhold til å fremme forståelse, så dialogen bør understrekes som sentral både i befatning med foregripping, utdyping og kontroll.

For å treffe enkelteleven bør elevene presenteres for en variert bruk av ulike lesestrategier med hensikt å foregripe, utdype, organisere og kontrollere egen kunnskap og læring. Da blir elevene i bedre stand til å ta veloverveide strategiske valg for å forbedre egen forståelse, noe elevenes utvikling i før- og ettertesten viser. Elevene savner bruk av utdypingsstrategier i undervisningen, noe vi bør ta på alvor siden dette øker sannsynligheten for varig læring. Selvregulering er en sentral komponent i en strategisk lesekompetanse. Metakognitive strategier med hensikt å overvåke og evaluere egen lesing, er noe elevene trenger mye tid og fokus på da disse strategiene trenger mer modning enn noen av de øvrige. Læreren bør fokusere på å bevisstgjøre elevene på egne preferanser, kunnskaper og ferdigheter. Dette danner også en god basis for en tilpasset leseopplæring. For å stimulere ønske og vilje til å bruke strategier, må lesing og lesestrategier etableres som aktiviteter med høy nytteverdi ikke bare i skole, men også i hverdag. Den gode læreren stimulerer til motivasjon, leselyst og leseferdigheter gjennom medbestemmelse, tilgang på variert, god litteratur og ros og tilbakemeldinger. Eleven må *ses* av læreren, og arbeidet må anerkjennes.

Sist, men ikke minst så evner leselæreren ved hjelp av kunnskaper og engasjement i både fag og lesing, å stimulere til positive holdninger og lesebegeistring slik at elevene løftes opp til ny og høyere lærdom ved å bli bevisste og aktive deltakere i egen leseprosess. En vanskelig oppgave med krevende utfordringer? – Veldig. Tidkrevende? – Ja, visst. Givende arbeid med livslang læring som gevinst? – Helt klart! – Og når det leste endelig sitter og ikke lengre er borte etter to minutter, er vi tydelig på rett vei.

LITTERATUR

- Allard, B., M. Rudqvist og B. Sundblad (2006): *Den nye LUS-boken. En bok om leseutvikling*. Oslo: Cappelens Forlag
- Andreassen, R. (2007): Eksplisitt opplæring i leseforståelse, i Ivar Bråten (2007): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelens Forlag AS
- Anmarkrud, Ø. (2007a): Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus leseforståelse, i Ivar Bråten (2007): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelens Forlag AS
- Anmarkrud, Ø. (2007b): ”Undervisning i lesestrategier og arbeid med lesemotivasjon”. PowerPoint-presentasjon fra CAMP-seminar 21. mai 2007. Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO [elektronisk versjon]. Lastet ned 20.01.10 fra <http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/Camp%20sem%20Anmarkrud.pdf>
- Austad, I., L. Engen, T. Høien og A. Skaathun (1993): *Lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Oslo: LNU/Cappelen
- Baker, L. og A. Brown (1980): “Metacognitive Skills and Reading”. *Technical Report No. 188*. Illinois Univ., Urbana. Center for the Study of Reading.; Bolt, Beranek and Newman, Inc., Cambridge, MA.
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Oslo: Det Norske Samlaget
- Bjorvand, A. og E. S. Tønnessen (2002): *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bråten, I. red. (2007a): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelens Forlag AS
- Bråten, I. red. (2007b): ”Leseforståelse – om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon”. *Tidsskriftet Viden om Læring nr. 2*, oktober 2007
- Bråten, I. red (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelens Forlag AS
- Bråten, I. og B. S. Olaussen (1999): *Strategisk læring, Teori og praktisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Carlsten, C. T. (1998): *God lesing – God læring. En aksjonsrettet studie av undervisning i faktatekstlesing*. Stiftelsen Dysleksiforskning/Senter for leseforskning, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Oslo
- Daal, V., R. G. Solheim, N. N. Gabrielsen og A. C. Begnum (2007): *PIRLS. Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*.
- Dunn, R. og S. Griggs (red.) (2004). *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og DUNNs læringsstilmodell*. Oslo: Universitetsforlaget

- Durkin, D. (1979): "What Classroom Observation Reveal about Reading Comprehension Instruction", i *Reading Research Quarterly* Vol. 14, nr. 4, International Reading Association, s. 481-533
- Eide, B. J. & N. Winger (2003): *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Forlag AS
- Elbro, C. (1986): *Lesing og leseforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Elstad, E. og A. Turmo (2006): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engen, L. (2007): *Lærerens ABC. Håndbok i lese- og skriveopplæring*. Oslo: N. W. Damm & Søn
- Fredheim, G. (2006): *Elever – Lærere – Læringsstrategier*. Hefte fra kurs
- Gall, M. D., J. P. Gall og W. R. Borg (2007): *Educational Research*. Pearson International Edition
- Garner, R. (1987): *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- Giddens, A. (1991): *The Constitution of Society*. Polity Press, Oxford/Cambridge
- Gilje, N. og H. Grimen (2002): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*, Oslo: Universitetsforlaget
- Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003-2007* (2005). Utdannings- og Forskningsdepartementet
- Gi rom for lesing! Veien videre* (2007). Utdanningsdirektoratet
- Gough, P. B., W. A. Hoover og C. L. Peterson (1996): Some observations on a Simple View on Reading, i C. Cornoldi og J. Oakhill (Eds.) *Reading Comprehension Difficulties*, New Jersey: LEA
- Guthrie, J. T., A. Wigfield og K. C. Perencevich (2004): *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Halvorsen, K. (2003): *Å forske på samfunnet - en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Hole, K. (2003): *Læringsstrategier i tilpasset opplæring*. Info Vest Forlag
- Holm, D. og B. Løkken (2006a): *Zeppelin – Språkbok 5*. Oslo: Aschehoug Forlag
- Holm, D. og B. Løkken (2006b): *Zeppelin – Lærerveiledning til Språkbok og Lesebok 5*. Oslo: Aschehoug Forlag
- Holm, D. og B. Løkken (2006c): *Zeppelin – Språkbok 6*. Oslo: Aschehoug Forlag
- Hvistedahl, R. og A. Roe (2004): *Lesekompetanse og lesevaner blant elever på 10. årstrinn i Osloskolen*, Utdanningsetaten i Oslo, avdeling for pedagogisk utdanning og kvalitet
- Høien, T. (1991): Avkodningsstrategier og leseutvikling, i I. Austad (red.) (1991): *Mening i tekst*. Oslo: LNU/J. W. Cappelen Forlag

- Høien, T. og I. Lundberg. (2000): *Dysleksi fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kjærnsli, M., S. Lie, R. V. Olsen og A. Roe (2007): *Tid for tunge løft*. Oslo: Universitetsforlaget
- Klette, K. og S. Lie (2006): *Sentrale funn: Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet* [elektronisk versjon]. Lastet ned 20.01.10 kl. 15.00 fra <http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/Sentrale%20funn.pdf>
- Kulbrandstad, L. I. (2003): *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Lesesenteret i Stavanger (2010): *Leselos –kommer snart* [elektronisk versjon]. Lastet ned 20.01.10 kl. 15.00 fra <http://lesesenteret.uis.no/forside/nyheter/article22336-1037.html>)
- Lesesenteret i Stavanger: "Lese- og skriveopplæring" [elektronisk versjon]. Lastet ned 26.09.19 kl. 20.00 fra <http://www.e-handboka.net/Skole/Temapro/Leskri/ls00.htm>
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica 2001/4. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- LK06 (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Lorensen, M. (2006): *Spørsmålet bestemmer metoden*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Lund, T. og K. A. Christophersen (1999): *Innføring i statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- M87 (1987): *Mønsterplan for grunnskolen, M87*. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug
- Nyborg, M. (1994): *BU-modellen*. Asker: Inap-forlaget
- Palincsar, A. S. og A. L. Brown (1984): "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities", i *Cognition and Instruction*, Vol. 1, nr. 2 s. 117-175. Taylor & Francis, Ltd.
- PISA 2009: "Elevspørreskjema" [elektronisk versjon]. Lastet ned 03.09.09 fra <http://www.pisa.no/metode/sporreskjemaer.html>
- Repstad, Pål (2007): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roe, A. (2008): *Lesedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roe, A. og R. G. Solheim (2007): *PISA og PIRLS. Om norske elevers leseresultater*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Santa, C. og L. Engen (1996): *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning
- Skafun, A. (2006): *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget

- Skogen, K. (2006): Aksjonsforskning, i K. Fuglseth og K. Skogen: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solheim, R. og F. E. Tønnessen (2003): *PIRLS, en norsk kortversjon av den internasjonale rapporten om 10-åringers lesekunnskaper*. Senter for leseforskning
- St.meld. nr 30 (2003-2004): "Kultur for læring". Utdannings- og Forskningsdepartementet
- Svendsen, E. og N. Skyrud (2008): "Her ser du landets beste 5. klassinger". Artikkel i nettutgaven av Romerikes Blad. Lastet ned 23.02.09 fra http://www.rb.no/lokale_nyheter/article3918434.ece
- Thornquist, E. (2006): *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tommelstad, B. (2008): "Store nivåforskjeller i skole-Norge. Finnmark dårligst – Akershus best". Artikkel i nettutgave VG. Lastet ned 23.02.09 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=522449>
- Utdanningsdirektoratet (2008a): "Grunnleggende ferdigheter" [elektronisk versjon]. Lastet ned 26.03.08 kl. 20.00 fra http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2145
- Utdanningsdirektoratet (2008 b): "Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn" [elektronisk versjon]. Lastet ned 03.09.09 fra http://www.utedningsdirektoratet.no/upload/Nasjonale_prover/2008/analyse/NP08_lesing5_analyse.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2008c): "Den nasjonale prøven i lesing på 8. trinn" [elektronisk versjon]. Lastet ned 03.09.09 fra http://udir.no/upload/Nasjonale_prover/2008/analysen/NP08_lesing8_analyse.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2009a): "Retningslinjer for gjennomføringen av nasjonale prøver høsten 2009" [elektronisk versjon]. Lastet ned 03.09.09 http://udir.no/upload/Nasjonale_prover/2009/Retningslinjer_np_2009_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2010a): "Resultater - Nasjonale prøver 5. trinn" [elektronisk versjon]. Lastet ned 27.03.10 fra <http://skoleporten.utedningsdirektoratet.no/rapporvisning.aspx?rapportid=bdcf4914-4374-418f-9b4e-01976aa33c68&enhetsid=00&vurderingsomrade=88e13531-a5b6-4c33-ad87-b0ceb59b26b1&underomrade=84a8d573-72fc-4c7c-ba82-ff996c4a80ce&skoletype=0&trinn=5&periode=2007-2010&orgAggr=A&fordeling=2&artikkelvisning=False&indikator=6ab60973-051b-4e0c-9ddd-325b6e5cbd3e#rapport>

- Utdanningsdirektoratet (2010b): "Resultater – Nasjonale prøver 8. trinn" [elektronisk versjon]. Lastet ned 27.03.10 fra <http://skoleporten.uddanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?rapportid=40debbe9-781d-4d0b-b23e-b9eb7b5123d6&enhetsid=00&vurderingsomrade=88e13531-a5b6-4c33-ad87-b0ceb59b26b1&underomrade=30bdb360-814c-481d-81c3-818b9c3dd84c&skoletype=0&trinn=8&periode=2007-2010&orgAggr=A&fordeling=2&artikkelvisning=False&indikator=323b240e-bc56-445a-8c3b-d1affcddbdf17#rapport>
- Vygotsky, L. (1996): Interaksjon mellom læring og utvikling, i Dale, Lars (red) (1996): *Om utdanning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Weinstein, C. E., I. Bråten og R. Andreassen (2006): Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning, i Elstad, Eivind og Are Turmo (2006): *Læringsstrategier. Søkelys på lærerernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wray, D. og M. Lewis (1997): *Extended Literacy. Children reading and writing non-fiction*. London: Routledge
- Øzerk, Kamil (2006): *Opplærings teori og læreplanforståelse*. Oplandske Bokforlag

FIGUROVERSIKT

Fig. 2.1 – Leseprosessen	9
Fig. 2.2 – Glemselskurven	12
Fig. 2.3 – Lesingens tre ansikter	14
Fig. 3.1 – Problemløsningsstrategien	19
Fig. 4.1 – Den hermeneutiske sirkel	34
Fig. 5.1 – En modell av strategisk læring	40
Fig. 7.1 – Illustrasjon over avkodning og leseforståelse	50
Fig. 7.2 – Løsningsforslag: Hva er problemet?	54
Fig. 8.1 – VØTLE-skjema	61
Fig. 8.2 – Enkelt kolonneskjema	63
Fig. 9.1 – Hvor mye elevene leser daglig for fornøielsens skyld før	66
Fig. 9.2 – Hvor mye elevene leser daglig for fornøielsens skyld etterpå	67
Fig. 9.3 – Hvor mye elevene leser ulike typer lesestoff	69
Fig. 9.4 – Hvor enige/uenige er i ulike positive påstander om lesing	70
Fig. 9.5 – Hvor enige/uenige er i ulike negative påstander om lesing	71
Fig. 9.6 – Hvor enige/uenige er i ulike utsagn om lesestrategier	72
Fig. 9.7 – Hvor enige/uenige er i ulike utsagn om lesestrategier	73
Fig. 9.8 – Hvor ofte elevene bruker div. foregripelses- og utdypingsstrategier	74
Fig. 9.9 – Antall elever som tenker over hva de kan om emnet før de leser	75

Fig. 9.10 – Antall elever som bruker tid på bilder og overskrift før de leser	75
Fig. 9.11 – Antall elever som forsøker å knytte det nye stoffet opp mot noe de har lært i andre fag eller kan fra før	76
Fig. 9.12 – Antall elever som finner ut hvordan lærestoffet kan være nyttig utenom skolen	77
Fig. 9.13 – Hvor ofte elevene bruker ulike memoreringsstrategier	78
Fig. 9.14 – Antall elever som prøver å lære så mye som mulig utenat	78
Fig. 9.15 – Antall elever som prøver å huske så mange detaljer som mulig	79
Fig. 9.16 – Antall elever som ofte repeterer det de har lest	79
Fig. 9.17 – Hvor ofte elevene bruker ulike organiseringsstrategier	80
Fig. 9.18 – Antall elever som noterer nøkkelord underveis når de leser	81
Fig. 9.19 – Antall elever som synes det er lettere å huske med nøkkelord	81
Fig. 9.20 – Antall elever som lager tankekart	82
Fig. 9.21 – Antall elever som synes det er lettere å huske med tankekart	83
Fig. 9.22 – Antall elever som lager styrkenotat	84
Fig. 9.23 – Antall elever som lager venn-diagram	84
Fig. 9.24 – Antall elever som lager kolonneskjema	85
Fig. 9.25 – Hvor ofte elevene bruker ulike kontrollstrategier	86
Fig. 9.26 – Antall elever som starter med å finne ut hva de trenger å lære	87
Fig. 9.27 – Antall elever som sjekker at de husker det de har lest	87
Fig. 9.28 – Hvor ofte elevene bruker oppsummeringer	88
Fig. 9.29 – Antall elever som forsøker å oppsummere det leste	89
Fig. 9.30 – Antall elever som stopper opp for å skrive ned hovedpoengene ...	90
Fig. 9.31 – Antall elever som synes det er viktig å stoppe og tenke gjennom ...	90
Fig. 9.32 – Antall elever som liker å snakke om det de har lest med noen	91
Fig. 9.33 – Hvor ofte elevene diskuterer det de har lest med noen	92
Fig. 9.34 – Antall elever som diskuterer det de har lest med noen	92
Fig. 9.35 – Hvor ofte elevene stiller seg selv spørsmål underveis	93
Fig. 9.36 – Antall elever som stiller seg selv spørsmål	93
Fig. 9.37 – Hvor ofte elevene foretar ulike lesestrategiske tiltak	95
Fig. 9.38 – Hvordan elevene håndterer vanskegrad og teksttyper	96
Fig. 9.39 – Hvordan elevene vurderer egen kjennskap til egen læring	97
Fig. 9.40 – Antall elever som vet hvordan de skal gå fram for å lære nytt stoff best mulig	98
Fig. 9.41 – Antall elever som vet hva de er gode og dårlige på	98
Fig. 9.42 – Antall elever som konsentrerer seg om hovedtrekkene	100
Fig. 9.43 – Hvor ofte elevene bruker ulike kontroll- og utdypingsstrategier i sammenheng med holdninger til lesing	102

VEDLEGG 1 - Innhenting av tillatelse fra foreldre/foresatte

Jeg jobber som lærer ved skole og holder samtidig på med en videreutdanning (mastergrad i tilpasset opplæring i norsk) ved Høgskolen i Bodø med som veileder. I denne forbindelse holder jeg på å forske på lesestrategier som er ment å hjelpe lærere og elever i arbeidet med det vi ofte kaller for *den andre leseopplæringen*, altså *forståelseslesingen* etter at lesekode er knekt.

Undersøkelsen jeg holder på med, har som formål å gjøre arbeidet med den andre leseopplæringen enklere og mer oversiktlig, både for lærere og elever. Kunnskapsløftet har et sterkt fokus på lesing som en av fem grunnleggende ferdigheter i *alle skolens fag gjennom hele det 13-årige skoleløpet*, noe som gir grunnlag og inspirasjon til et forskningsarbeid på området.

Til vanlig er lesestrategier noe jeg arbeider med i forhold til egne elever, men for å styrke reliabiliteten på forskningen, så er det en fordel, om ikke en forutsetning, med en viss distanse til de involverte lærere og elever. 7. trinnets kontaktlærer er like engasjert i leseopplæringen som jeg er selv, og ønsker å arbeide med strategier i klassen sin. For at jeg skal kunne bruke elevenes erfaringer og vurderinger i forhold til lesestrategier, så trenger jeg deres samtykke. Jeg ønsker å intervju enkelte av elevene for å få vite mer om hvordan arbeidet fungerer. Intervjuene vil omhandle emner som lesing, motivasjon, leseglede, interesseområder og lesestrategier. Elevene blir også bedt om å svare på en anonym spørreundersøkelse to ganger i løpet av dette prosjektet, en gang før arbeidet med lesestrategier tar til og en gang ved avslutningen av prosjektet ca. tre måneder senere. De kommer også til å gjennomføre en før- og en ettertest for å se om arbeidet med lesestrategier har gitt noen resultater. Jeg kommer til å være mye sammen med elevene i denne perioden, og observere og delta i arbeidet med lesestrategier. Det er viktig for meg å understreke at det er arbeidet med *lesestrategier* som er objekt for min forskning, *ikke* elevene.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, etter gjeldende regelverk. Av personvern hensyn vil alt materiale jeg har benyttet under prosessen makuleres når masteroppgaven er sensurert. Dere står fritt til å trekke tillatelsen tilbake når som helst om dere skulle ønske det. All data blir anonymisert i den ferdige oppgaven. Det vil også være anledning til å lese det ferdige produktet (som anslås ferdigstilt våren 2010) for den som måtte ønske det. Avslutningsvis vil jeg nevne at det er frivillig å delta og at det ikke får noen konsekvenser for elevene dersom de ikke ønsker å delta eller senere ønsker å trekke seg fra prosjektet.

På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen,
mob.



Jeg gir tillatelse til at mitt barn kan intervjues i forbindelse med masterprosjektet "Lesestrategier" skoleåret 2009/2010.

.....
Elevens navn

.....
Underskrift av foreldre/foresatte

VEDLEGG 2 - Spørreundersøkelse og intervjuguide

Jeg er: GUTT JENTE

1. Hvor mye tid bruker du hver dag på å lese for din egen fornøyles skyld?
(Sett kun ett kryss.)

- Jeg leser ikke for fornøylesens skyld..... 1
 30 minutter eller mindre per dag..... 2
 Mellom 30 og 60 minutter per dag..... 3
 Fra en til to timer per dag..... 4
 Mer enn to timer per dag..... 5

2. Hvor ofte leser du disse mediene fordi du har lyst til det?
(Sett kun ett kryss per linje.)

- | | Aldri
eller nesten
aldri | Noen få
ganger i
året | Ca. en
gang i
måned | Flere
ganger i
måned | Flere
ganger i
uka |
|---|--------------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Tegneserier..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 2. Ukeblader..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 3. E-post, internettsider, chatting..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 4. Skjønnlitteratur (romaner, noveller,
fortellinger, dikt osv.) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 5. Sakprosa (fagbøker, leksikon,
hobbybøker osv.) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Aviser | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 7. SMS | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 8. Annet? Hva: | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

3. Hvor enig eller uenig er du i disse utsagnene om lesing?

(Sett kun ett kryss per linje.)

	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig
9. Lesing er det viktigste vi lærer på skolen.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Jeg er veldig glad i å lese.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11. Jeg er flink til å lese.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12. Jeg liker å snakke om det jeg har lest med andre...	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13. Jeg leser sjeldent ut bøker jeg har begynt på.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
14. Jeg er ikke flink til å lese.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15. Jeg synes det er vanskelig å huske det jeg leser.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
16. Lesing er bortkastet tid.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
17. Jeg liker å være på biblioteket.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
18. Blir teksten vanskelig, gir jeg fort opp.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
19. Det leses mye hjemme hos meg (foreldre/søsken)...	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
20. Jeg lærer ofte noe nytt når jeg leser.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
21. Jeg forstår selv vanskelige tekster.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
22. Jeg leser alltid på leseleksa vi får av læreren.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
23. Jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg når jeg leser.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
24. Jeg lærer mer av det jeg leser hvis jeg organiserer stoffet i tankekart.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
25. Jeg synes det er viktig å stoppe opp underveis og tenke gjennom det jeg nettopp har lest.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
26. Jeg synes det er viktig å se på bildene i teksten før jeg leser den.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
27. Jeg synes det er viktig å se på overskriftene i et kapittel før jeg begynner å lese.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
28. Jeg synes det er lettere å huske det jeg leser hvis jeg noterer nøkkelord.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
29. Bruk av skriftlige strategier er bortkastet tid for meg.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

30. Jeg synes det er viktig at lærerne fortsetter å undervise i lesing også i årene som kommer..... 1 2 3 4

4. Hvor ofte gjør du dette når du arbeider med skolefag?
(Sett kun ett kryss per linje.)

- | | Nesten
aldri | Av og
til | Ofta | Nesten
alltid |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 31. Jeg tenker over hva jeg kan om stoffet fra før..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 32. Jeg lærer så mye som mulig utenat..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 33. Jeg prøver å huske så mange detaljer som mulig.... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 34. Jeg repeterer ofte det jeg har lest..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 35. Jeg leser saktere når jeg leser noe vanskelig..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 36. Jeg leser ulike tekster på ulike måter..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 37. Jeg noterer nøkkelord underveis/etter jeg har lest. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 38. Jeg lager tankekart underveis/etter jeg har lest..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 39. Jeg lager kolonnenotat underveis/etter jeg har lest. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 40. Jeg lager styrkenotat underveis/etter jeg har lest... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 41. Jeg lager venn-diagram underveis/etter jeg har lest. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 42. Jeg diskuterer det jeg har lest med noen..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 43. Jeg sjekker at jeg har forstått det jeg har lest..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 44. Jeg starter med å finne ut nøyaktig hva jeg
trenger å lære..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 45. Jeg bruker tid på bilder og overskrift før jeg leser
hele teksten..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 46. Jeg forsøker å knytte det nye stoffet til noe jeg har
lært i andre fag eller kan fra før for å huske bedre. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 47. Jeg forsøker å oppsummere det jeg har lest med
mine egne ord..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 48. Jeg prøver å finne ut hvordan lærestoffet
kan være nyttig utenom skolen..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

VEDLEGG

49. Jeg bruker å kontrollere at jeg husker de viktigste tingene..... 1 2 3 4
50. Jeg bruker å jobbe ekstra mye med nye ord og begreper..... 1 2 3 4
51. Jeg bruker å stoppe opp for å skrive ned hovedpoengene i teksten 1 2 3 4
52. Jeg stiller meg selv spørsmål underveis om innholdet i teksten 1 2 3 4
53. Hvis det er noe jeg ikke skjønner i en tekst, så vet jeg flere strategier jeg kan bruke for å forstå..... 1 2 3 4
54. Jeg vet hvordan jeg skal gå fram for at jeg skal lære meg nytt stoff best mulig..... 1 2 3 4
55. Jeg vet hva jeg er god på og hva jeg trenger å trene mer på..... 1 2 3 4

VEDLEGG 3 - Intervjuguide – før og ettertest

Spørsmål i etterkant:

- ❖ Hvordan var det å ha en sånn type prøve?

- ❖ Hvordan forberedte du deg til prøven? Hvorfor?

- ❖ Hva tenker du når jeg sier ordet *lese*?

- ❖ Hva tenker du når jeg sier ordet *lesestrategier*?

- ❖ Tok du bevisst i bruk lesestrategier under forberedelsene? Hvorfor/hvorfor ikke?

- ❖ Hva synes du om tida dere fikk til å forberede dere på?

- ❖ Lærte du noe? Mer eller mindre enn forventet? Hvorfor/hvorfor ikke?

- ❖ Var det noe som var vanskelig med en slik type prøve? Begrunn.

- ❖ Var det noe som var bra med denne typen prøve? Begrunn.

- ❖ Er det noe du vil gjøre annerledes neste gang du skal ha en slik test? Eventuelt hva? Hvorfor/hvorfor ikke?

VEDLEGG 4 - Lærerens grovplan over det lesestrategiske arbeidet

Uke	Lesetema	Hovedmål	Læringsstrategi	Leseaktiviteter og øvrig fokus
1	Hva er lesing? - Definisjoner Hva må til for å bli en god leser? Slik lærer og leser jeg best	Kunne drøfte et utvidet lesebegrep og peke på positive sider og utfordringer ved lesing. Vite hva et VØTLE-skjema er og hvordan det brukes. Bruke nøkkelord som grunnlag i muntlige oppsummeringer.	Foregriping og utdyping - VØTLE-skjema Forståelsesovervåking og kontroll - Oppsummering - Nøkkelord	Ekskursjon til biblioteket. Utfylling av VØTLE-skjema i fellesskap. Felles muntlig oppsummering av det vi har lært.
2	Formålet med lesingen Ulike lesemåter Lesehastighet	Forklare hva et BISON-overblikk er og hvilke tekster strategien egner seg til. Finn fram ulike tekster som har ulike formål, og si noe om hvordan dette kan påvirke lesingen. Forklar hvilke lesemåter som fins og i hvilke situasjoner det egner seg å bruke dem. Ta i bruk ulike lesemåter. Forklar hvordan ulike lesemåter kan påvirke lesehastigheten. Lære seg å strukturere tankekart. Bruk av tankekart som utgangspunkt til å lage oppsummering.	Foregriping - BISON-overblikk og VØTLE-skjema Organiseringsstrategi - Strukturert tankekart Forståelsesovervåking og kontroll - Oppsummering	Utfylling av VØTLE-skjema individuelt. Strukturering av tankekart i fellesskap. Muntlig oppsummering med utgangspunkt i individuelle skriftlige oppsummeringer.
3	Hva gjør jeg når jeg ikke forstår det jeg leser?	Vite om og kunne ta i bruk ulike strategier for å komme seg videre i lesingen når man står fast. Kunne fylle ut ordkart med matematiske og naturfaglige begreper. Vite forskjellen på tekst- og tenkespørsmål. Lage tekst- og tenkespørsmål til ulike tekster og reflekter rundt dette.	Foregriping Forståelsesovervåking og kontroll - Strategier for å håndtere forståelsesproblemer - Ordkart - Spørsmålsstilling	"Den store lesedagen". VØTLE-skjema og BISON-overblikk på nytt stoff. Gruppopp-gave om håndtering av forståelsesvansker – resultat samles i en plakat. Ordkartet tas i bruk i naturfag og matematikk. Elevene lager prøver til hverandre med tekst- og tenkespørsmål.
4	Høytlesing og muntlighet	Lage fakta- og tenkespørsmål til stafett. Lage skriftlige oppsummeringer etter stafetten. Delta i læresamtale etter oppsatt mal. Bruke nøkkelord som utgangspunkt for å holde foredrag om rusmidler. Holde foredrag med fokus på oppgitte kriterier. Delta på dramatisering.	Foregriping - VØTLE-skjema Forståelsesovervåking og kontroll - Oppsummering - Spørsmålsstilling - Læresamtalen Hukommelsesstrategi - Nøkkelord	Fluesmekkerstafett og skriftlig oppsummering - repetisjonsstrategi. Foredrag og framføringer. Dramatisering av "Skikkelsen i speilet." Læresamtalen brukes
5	Sjanger og lesing - sakprosa - skjønnlitteratur	Kunne redegjøre for hovedtrekk ved ulike sjangre. Ta i bruk ulike lesemåter og reflekter rundt lesemåte, hastighet og sjanger. Bruk styrkenotatet som utgangspunkt til oppsummering. Reflektere rundt gloccinnlæring i engelskfaget og prøve ut ulike strategier og teknikker. Reflekter rundt bruk av tokolonneskjemaet som vanligvis brukes, og finn variasjonsmuligheter av dette. Lag tekst- og tenkespørsmål til sjangerquiz.	Foregriping - VØTLE-skjema Organisasjonsstrategi - Styrkenotat Forståelsesovervåking og kontroll - Oppsummering - Spørsmålsstilling Hukommelsesstrategi - Kolonneskjema	Ulike former for kolonneskjema testes ut - tenk læringsstiler. Styrkenotat introduseres på bakgrunn av elevenes egne strukturerte tankekart, og benyttes i samfunnsfag, naturfag og R.I.E. Oppsummeringer lages med utgangspunkt i styrkenotatene. Sjanger-quiz med elevenes egne spørsmål gjennomføres som avslutning på ukas arbeid.

VEDLEGG

6	IKT og lesing	Lære å orientere seg effektivt i menyer og finne fram til ønsket informasjon på internett. Kunne uttale seg om kildebruk og kildekritikk av tekster fra internett. Kunne reflektere rundt fornuftig og trygg bruk av internett - nettvett. Ta i bruk spørsmålsstilling og muntlig og skriftlig spørsmålsstilling som resulterer i en PowerPoint-presentasjon. Samle inn data og informasjon som skal bearbeides og viderefremmes i diagrammer og tabeller.	Foregriping - VØTLE-skjema Organisasjonsstrategi - Tokolonne- og flerkolonne-skjema Organisasjon og forståelsesovervåking - Spørsmålsstilling - Læresamtalen	IKT-dag. Gruppeframføring med PowerPoint med fokus på strategiene spørsmålsstilling, samt muntlig og skriftlig oppsummering. Miniprojekt om mobiltelefoner i matematikkfaget.
7	Kreativ lesing og skriving	Kunne delta i læresamtaler om idealer og verdier. Kunne lese tekster med ulike fokus. Delta med spørsmålsstilling, med tanker og refleksjoner rundt tema som mobbing, familiesammensetninger og vennskap. Bruke tekstkunnskap og foregriping som strategi for å skrive fortsettelse på en episode i boka "Blod, snørr og tårer."	Foregriping - VØTLE-skjema Organisasjon og forståelses-overvåking - Oppsummering - Læresamtalen - Spørsmålsstilling	Klassevisning av filmen "Lille frk. Norge". Lesesenterets Rollekort Høytlesing i "Blod, snørr og tårer" med ulike aktiviteter underveis: læresamtalen, spørsmålsstilling, elevene skriver fortsettelsen osv.
8	Action og spenning Spøkelshistorier Oppbygging av spenningskurve	Kunne identifisere språklige virkemidler som kan benyttes for å øke spenningen i egen og andres tekster. Skrive fortellinger med tydelig spenningskurve, og være i stand til å forklare egne valg og reflektere rundt disse. Forsøke å finne spennende bøker som man liker – kanskje finne seg en favorittserie eller favorittforfatter.	Foregriping - VØTLE-skjema Organisasjon og forståelsesovervåking - Venn-diagram Organisasjonsstrategi - Styrkenotat - Strukturert tankekart	Høytlesing i "Blod, snørr og tårer" med ulike aktiviteter underveis: læresamtalen, spørsmålsstilling, elevene skriver fortsettelsen osv. Skriveverksted.
9	Storyline	Kunne presentere stoff muntlig med faglig trygghet og mottakerbevissthet. Bruke tankekart eller styrkenotat som basis for muntlig oppsummering. Delta i rollespill.	Foregriping - VØTLE-skjema Organisasjon og forståelses-overvåking - Venn-diagram Organisasjonsstrategi - Styrkenotat - Strukturert tankekart	Arbeid med storyline som skal resultere i muntlig presentasjon, rollespill og foredrag. Bruk av venn-diagram for å sammenligne religioner, etiske og moralske problemstillinger og ulike konflikter.
10	Stillelesingsuke med egenvalgt litteratur Bokanmeldelser	Bli bevisst egne lesepreferanser. Få lesetrening. Diskutere litteratur med bakgrunn i egne meninger og trekke paralleller til eget liv. Stille riktige spørsmål for å finne svarene man trenger for å kunne ta stilling til ulike saker. Kunne diskutere virkemidler og spenningskurve.	Organisasjon og forståelses-overvåking - Oppsummering - Læresamtalen - Spørsmålsstilling Organisasjonsstrategi - Styrkenotat - Strukturert tankekart	Lage spørsmål til hverandres bøker for å finne ut om boka er noe for deg. Dele leseopplevelser og leseerfaringer med hverandre. Diskutere virkemidler og spenningskurve.
11	Repetisjon	Åpent	Repetisjon og elevstyrt strategivalg	Åpent
12	Elevvalg	Åpent	Elevstyrt strategivalg	Åpent

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, Åse 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-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne 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, Ingjerd 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 oppfølgingsstilbudet 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 Grytøy: *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*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

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

1/2008 Trond Lckang: *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 kunnsformidling 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; *Matematikklæreren sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

10/2010 Nina Krogstad; *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*