

Læreres lesedidaktiske praksiser

En studie av lesing i norsk, naturfag og samfunnsfag på ungdomstrinnet

May Line Rotvik Tverbakk

FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG KUNST- OG KULTURFAG

Læreres lesedidaktiske praksiser
En studie av lesing i norsk, naturfag og
samfunnsfag på ungdomstrinnet

May Line Rotvik Tverbakk

Ph.d. i studier av profesjonspraksis
Nord universitet

May Line Rotvik Tverbakk

Læreres lesedidaktiske praksiser

En studie av lesing i norsk, naturfag og samfunnsfag på ungdomstrinnet

Ph.d. nr. 23 – 2018

© Nord universitet

ISBN: 978-82-93196-22-8

Trykk: Trykkeriet, Nord universitet

www.nord.no

Alle rettigheter forbeholdes.

Kopiering fra denne bok skal kun finne sted på institusjoner som har inngått avtale med Kopinor og kun innenfor de rammer som er oppgitt i avtalen.

FORORD

OECD fremhever betydningen av kunnskapsanvendelse (OECD, 2013, s. 5). Det vil si at undervisning ikke bare rettes mot tilegnelse av kunnskap, men også mot hva en kan gjøre med kunnskap. I denne sammenhengen blir de grunnleggende ferdighetene viktige. Samfunnsutviklingen stiller økte krav til kommunikasjon og til å handtere variert informasjon gjennom ulike typer tekster. Arbeid med ferdigheten lesing skal bidra til at elever får varierte erfaringer med tekster i tilknytning til det fagspesifikke innholdet. I avhandlingen belyses læreres perspektiver i dette arbeidet. En stor takk går derfor først og fremst til de ni lærerne som raust og velvillig lot meg få ta del i deres arbeidshverdager. Dere viste et engasjement som inspirerte, og fikk meg til å tenke at interessen for temaet er vi sammen om. Uten dere hadde ikke denne avhandlingen blitt til.

Jeg ønsker også å rette en varm takk til mine to veiledere, førsteamanuensis Wenche Rønning, Nord universitet, og professor Lise Iversen Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet. Med klokskap og innsikt har dere tålmodig lest, motivert, kommentert, stilt spørsmål, ytt nødvendig motstand og bidratt med faglige råd til tekstutkastene. Støtten har vært uvurderlig for mitt utbytte av stipendiattiden og vil få varig betydning for mitt arbeid.

Mulighetene som deltakelsen i forskerskolen NAFOL har gitt, med seminarer i inn- og utland, og det faglige og sosiale fellesskapet som jeg har fått være en del av, har også hatt betydning for læringsutbytte og utvikling av kontaktflate. En stor takk rettes derfor til miljøet i og rundt NAFOL for tilretteleggingen. Jeg har i tillegg vært så heldig å få delta på stipendiatseminarer ved Høgskolen i Innlandet og ved Karlstad universitet, samt på konferanser gjennom de nordiske nettverkene NORDAND og

SMDI. Deltakelsen har fått ringvirkninger i form av verdifulle innspill til studien, samt gitt meg venner og kontakter som muliggjør forskningssamarbeid.

Jeg vil også rette en takk til opponenter på midt- og sluttseminar som har lest teksten med kritisk og konstruktivt blikk: førsteamanuensis Ingrid Nielsen, Lesesenteret i Stavanger, førsteamanuensis Bjørg Hannås, Nord universitet, dosent Michael Tengberg, Karlstad universitet og førsteamanuensis Fredrik Rusk, Nord universitet.

En stor takk går til Birgit Røe Mathisen for korrekturlesing av teksten. Fakultet for lærerutdanning, Kunst- og kulturfag, samt Senter for praktisk kunnskap ved Nord universitet, har lagt forholdene til rette for en god arbeidshverdag. Gjennom forskningsgruppa Læring i interaksjon, har kolleger bidratt med innspill til studien underveis. Samholdet med medstipendiater må også nevnes. Både de faglige samtalene og pausene med kaffekoppen, har gjort hverdagen som stipendiat meningsfull og artig. Kolleger ved lærerutdanningen, venner og familie – takk for faglig inspirasjon, samt for sosiale initiativ som har gjort at jeg gjennom de fire siste årene også har hatt mye å glede meg til utenom skrivingen.

Sist, men ikke minst går takken til mine nærmeste: heiagjengen på hjemmebane som hele veien har oppmuntret, vist interesse, og ikke minst forståelse for alle kvelder og helger som har gått med til arbeid. Tore, min aller beste støttespiller og evige optimist: en spesiell takk går til deg for konstruktive diskusjoner og innspill, og for din uforvikelige tro på at jeg skulle komme i mål.

Bodø, 8. mars, 2018

May Line Rotvik Tverbakk

Sammendrag

Flere studier som omhandler implementering av Læreplan for Kunnskapsløftet (2006), viser at det har tatt tid å iverksette arbeid med grunnleggende ferdigheter i fagene (f.eks. Hodgson et al., 2012; Rønning et al., 2013). En hensikt med læreplanrevisjonen i 2013 var derfor å tydeliggjøre fagenes ansvar for de grunnleggende ferdighetene. Den foreliggende studien utforsker ungdomstrinns læreres arbeid med lesing etter læreplanrevisjonen i 2013. Et sentralt formål med studien er å utvikle mer kunnskap om hvordan sentrale føringer for lesing i fag oppfattes og praktiseres av lærere på ungdomstrinnet etter læreplanrevisjonen.

Studien har en norskdidaktisk vinkling, og tar utgangspunkt i norskfagets ansvar for utvikling av elevers leseferdigheter. Samtidig er lesing en grunnleggende ferdighet i alle fag i norske læreplaner. Studien ser arbeid med lesing i norskfaget i lys av fagene naturfag og samfunnsfag. Informantene er rekruttert fra fire skoler utenfor byområder, og består av fire norsklærere, tre naturfaglærere og to samfunnsfaglærere fra 8.-10. trinn.

Forskningsspørsmålet er: *Hva kjennetegner læreres lesedidaktiske praksiser?* Termen *praksis* inkluderer både læreres handlinger og deres begrunnelser, eller refleksjoner. Termen benyttes dermed i tråd med tradisjonen i New Literacy Studies (NLS), hvor praksiser sees som sosiale hendelser og oppfatninger om lesing og skrivning. Det teoretiske grunnlaget er blant annet bygd opp omkring litterasitetsteorier i tråd med f.eks. Barton og Hamilton (2000).

Forskningsspørsmålet besvares gjennom en kvalitativ forskningstilnærming. Studiens data omfatter videoobservasjoner av timer, samt før- og etterintervju av lærere. Videoobservasjonene er rettet mot lærernes arbeidsmåter i timer der fagtekster

benyttes som innfallspor til nye tema. Observasjonene analyseres gjennom en interaksjonistisk inspirert tilnærming. Tilnærmingen kan gi tilgang til interaksjoner i undervisningen gjennom beskrivelser og analyser av sekvenser som gjelder samhandlinger i arbeid med tekster. I tillegg rettes oppmerksomheten mot lærernes spontane oppfatninger av spørsmål som angår lesing som grunnleggende ferdighet. Intervjuene analyseres ut fra en fenomenografisk inspirert tilnærming som kan gi mulighet for å identifisere variasjoner i erfaringer av fenomenet lesing.

Funn i studien viser at de ni lærerne påpekte viktigheten av at lesing er en sentral ferdighet i alle fag. Norsk lærerne hadde noe større bredde i sin omtale av lesing og aktiviteter knyttet til lesing. Det er samtidig variasjoner i lærernes oppfatninger av lesing som grunnleggende ferdighet. Noen av lærerne i de tre fagene mener at selv om fokuset på lesing er økende, er det knyttet usikkerhet til hva lesing i fagene innebærer. Kunnskapsinnholdet i tekstene står i fokus, og de lesefaglige arbeidsmåtene er i mindre grad eksplisitt fremhevet og begrunnet. Funnene gir også grunnlag for å stille spørsmål ved forholdet mellom lesing i fag, og leseundervisning i fag. Lærernes arbeidsmåter, og deres oppfatninger omkring progresjon i arbeidsmåter, kan tyde på at lesing i noen tilfeller ikke sees på som noe det kreves spesifikk undervisning i. Det pekes samtidig på utfordringer som blant annet handler om hvordan det kan legges til rette for elever med svake leseferdigheter, og hvordan det kan skapes motivasjon for lesing av fagtekster. Flere av skolene hadde lagt til rette for erfaringsdeling, hvor lærere kunne presentere nye ideer og metoder som gjaldt lesing. Samtidig stod lærerne fritt til å prøve ut nye ideer og metoder. Skolene hadde ikke et organisert, jevnlig samarbeid mellom lærere med fokus på utvikling av kunnskap og progresjon i arbeid med lesing. Dette pekte flere av lærerne på som noe de ønsket endret.

Abstract

Several studies pertaining to the implementation of the National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training (2006) show that implementing work on key competencies¹ in different school subjects has proven time-consuming (e.g. Hodgson et al., 2012; Rønning et al., 2013). One purpose of the national curriculum revision of 2013 was therefore to clarify the responsibility of the individual school subjects for developing such competencies. The present study explores secondary school teachers' work on reading skills after the national curriculum revision of 2013. A key purpose of this study is to develop further knowledge on how key guidelines for reading in school classes are perceived and practiced by secondary school teachers after the national curriculum revision.

This study has a Norwegian didactic approach, and is primarily concerned with the responsibility of the Norwegian school subject for developing pupils' reading skills. Meanwhile, reading is a fundamental skill of any subject curriculum in Norwegian schools. This study views work on reading in the Norwegian school subject in light of the Science and Social Studies subjects. The informants were recruited from four schools outside of urban areas, and consist of four Norwegian subject teachers, three Science teachers, and two Social Studies teachers from 8th through 10th grade.

The research question is: *What characterises the reading didactic practices of teachers?* The term *practice* includes both the actions of teachers and their reasons for, or reflections on, actions. The term is thus applied in line with the New Literacy Studies (NLS) tradition, in which practices are seen as social phenomena and perceptions of

¹ The OECD term «key competencies» is used when translating from the Norwegian term «grunnleggende ferdigheter».

reading and writing. The theoretical basis is mainly built around literacy theories, in line with e.g. Barton and Hamilton (2000).

The research question is answered by way of a qualitative research approach. The data for the study comprises video observations of school classes, as well as pre- and post-observation interviews with teachers. The video observations focus on the teaching methods of teachers in classes where factual texts are used as an introduction to new topics. The observations are analysed through an interactionist-inspired approach. This approach may help access interactions in teaching through descriptions and analyses of sequences pertaining to interactions while working with texts. Furthermore, attention is drawn to the teachers' spontaneous perceptions of questions regarding reading as a key competency. The interviews are analysed using a phenomenographic-inspired approach that provides the opportunity to identify variations in how teachers are experiencing the reading phenomenon.

The findings show that the nine teachers emphasized the importance of reading as a key competency in every subject. The Norwegian subject teachers gave somewhat wider descriptions of reading and activities related to reading. Meanwhile, the teachers' perceptions of reading as a key competency differ in some respects. Some of the teachers in the three subjects feel that, while the focus on reading is increasing, there is still some uncertainty toward what reading in the different subjects actually entails. The knowledge content of the various texts is emphasized, and the specific reading skill teaching methods are only to a lesser degree explicitly emphasized and grounded. The findings also raise the question of the relationship between reading in school subjects and teaching reading skills in school subjects. The teaching methods of teachers, as well as their attitudes towards progress in teaching methods, may suggest that reading is, in some respects, not something that is considered to warrant specific skill education. Challenges is e.g. expressed as facilitating

for students with weak reading skills, and create students motivation for reading texts in subjects. Several of the schools under study had already facilitated experience sharing, in which teachers were able to present new ideas and methods concerning reading. Meanwhile, teachers were free to try out new ideas and methods. The schools did not have an organized, regular cooperation between teachers focusing on developing knowledge and progress in working with reading. Several teachers identified this as something they would have liked to happen.

INNHOLDSFORTEGNELSE

INNLEDNING	1
1.1. Studiens bakteppe	1
1.1.1. Studiens tema	2
1.2. Samfunnmessige og politiske perspektiver.....	6
1.2.1. Norskfaget og lesing i et historisk perspektiv	6
1.2.2. Politiske rammer for arbeid med lesing etter årtusenskiftet.....	8
1.2.3. Grunnleggende ferdigheter og LK06	9
1.2.4. Lesefokus på ungdomstrinnet	11
1.2.5. Satsning på lesing i Norden	12
1.2.6. Betegnelser knyttet til lesing – en utfordring for lesing i flere fag enn norsk?	13
1.2.7. Læreres rolle i elevers leseutvikling	15
1.3. Formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	17
1.4. Avhandlingens oppbygging	19
2. TIDLIGERE FORSKNING PÅ ARBEID MED LESING I FAG.	23
2.1. Innledning.....	23
2.1.1. Studier som omhandler forskning på læreres arbeid med lesing	24
2.1.2. Studier som omhandler forskning på læreres lesedidaktiske oppfatninger	29
2.1.3. Studier av læreres lesedidaktiske arbeid og oppfatninger.....	33
2.1.4. Norske evalueringer og forskningsrapporter med relevans for studien	36
2.1.5. Oppsummering av forskningsoversikten	40
2.2. Studiens plass i forskningsfeltet.....	41
3. TEORETISKE PERSPEKTIV	43
3.1. Innledning.....	43
3.2. Lesedidaktiske praksiser	44
3.2.1. Innledning	44

3.2.2.	Didaktikk	44
3.2.3.	Litterasitetsteorier	48
3.2.4.	Litterasitetspraksiser og litterasitetshendelser	50
3.2.5.	Læreroppfatninger	53
3.2.6.	Relasjoner mellom læreroppfatninger og læreres handlinger.....	56
3.2.7.	Læreroppfatninger, integrerte former for kunnskap.....	57
3.2.8.	Lesedidaktiske praksiser, oppsummering og definisjon.....	59
3.3.	Arbeid med leseforståelse i fagtekster	60
3.3.1.	Innledning	60
3.3.2.	Leseforståelse	61
3.3.3.	Kunnskapsformer i læreres leseundervisning.....	64
3.3.4.	Rammer for leseundervisning	66
3.3.5.	Fagteksters kompleksitet og tilnærminger i leseundervisningen.....	68
3.4.	Lesing i norsk, naturfag og samfunnsfag	72
3.4.1.	Innledning	72
3.4.2.	Lesing i norsk	72
3.4.3.	Lesing i naturfag.....	75
3.4.4.	Lesing i samfunnsfag.....	77
4.	METODISK TILNÆRMING	81
4.1.	Innledning.....	81
4.2.	Hermeneutisk fortolkning av læreres lesedidaktiske praksiser	81
4.3.	Datainnsamling.....	83
4.3.1.	Bruk av video for observasjon.....	83
4.3.2.	Kvalitative forskningsintervju.....	85
4.3.3.	Utvalg.....	86
4.3.4.	Etiske betraktninger	91
4.4.	Prosedyrer for gjennomføring av datainnsamlingen	94
4.4.1.	Erfaringer fra en metodeutprøvningsfase	94
4.4.2.	Gjennomføring av videoobservasjoner	95
4.4.3.	Gjennomføring av kvalitative forskningsintervju.....	96
4.5.	Valg av analysetilnærming	98

4.5.1.	Innledning	98
4.5.2.	Transkripsjon	99
4.5.3.	Videoanalyse.....	100
4.5.4.	Utvikling av kodesystem, videodata	101
4.5.5.	Fenomenografisk analyse av læreres oppfatninger.....	112
4.5.6.	Utvikling av kodesystem, intervjudata	114
4.6.	Refleksjoner om validitet og forskerrolle	116
5.	LÆRERES ARBEID MED LESING, PRESENTASJON AV FUNN	121
5.1.	Innledning.....	121
5.2.	Timenes struktur og organisering, oversikt	121
5.3.	Videoobserverte økter, to kontrasterende eksempler	124
5.3.1.	Innledning	124
5.3.2.	Valg av eksempler	124
5.3.3.	Beskrivelse av eksemplene.....	125
5.4.	Norsklæreres arbeid med lesing.....	133
5.4.1.	Arbeid med tekst før lesing	133
5.4.2.	Arbeid med tekst under lesing	138
5.4.3.	Arbeid med tekst etter lesing.....	146
5.4.4.	Oppsummering av videoanalyser, norsklærere.....	148
5.5.	Naturfag- og samfunnsfaglæreres arbeid med lesing	149
5.5.1.	Arbeid med tekst før lesing	149
5.5.2.	Arbeid med tekst under lesing	158
5.5.3.	Arbeid med tekst etter lesing.....	167
5.5.4.	Oppsummering videoanalyser, naturfag- og samfunnsfaglærere.....	172
6.	OBSERVASJONER AV ARBEID MED LESING I FAG, OPPSUMMERENDE DRØFTING.....	175
6.1.1.	Innledning	175
6.1.2.	Organisering av arbeid med lesing	175
6.1.3.	Arbeid før lesing.....	178
6.1.4.	Arbeid under lesing	181
6.1.5.	Arbeid etter lesing.....	183

7. LÆRERES OPPFATNINGER AV LESING, PRESENTASJON AV FUNN189

7.1. Innledning.....189

7.2. Norsk læreres oppfatninger189

7.2.1. Norsk læreres oppfatninger av lesing som grunnleggende ferdighet .. 189

7.2.2. Norsk lærere om planlegging av arbeid med lesing..... 203

7.2.3. Evaluering av observert økt, norsk lærere 206

7.2.4. Oppsummering, norsk læreres oppfatninger. 217

7.3. Naturfag- og samfunnsfaglæreres oppfatninger219

7.3.1. Naturfag- og samfunnsfaglæreres oppfatninger av lesing som grunnleggende ferdighet. 220

7.3.2. Naturfag og samfunnsfaglæreres planlegging av arbeid med lesing .. 233

7.3.3. Evaluering av observert økt, naturfag – og samfunnsfaglærere 239

7.3.4. Oppsummering, naturfag- og samfunnsfaglæreres oppfatninger 251

8. OPPFATNINGER AV ARBEID MED LESING I FAG,

OPPSUMMERENDE DRØFTING.....255

8.1.1. Innledning 255

8.1.2. «Lesing i alle fag» 255

8.1.3. Perspektiver på ansvar for lesing i fagene 257

8.1.4. Utfordringer ved rollen som leselærer 262

8.1.5. Forberedelser av arbeid med lesing. 263

8.1.6. Evaluering av arbeid med lesing..... 268

9. LÆRERES LESEDIDAKTISKE PRAKSISER, SAMMENFATTENDE

DRØFTING.....271

9.1. Innledning.....271

9.1.1. Mål for arbeid med tekster 271

9.1.2. Planlegging av sammenheng i leseaktiviteter..... 273

9.1.3. Tekster, vektlegging og begrunnelser..... 276

10. AVSLUTTENDE PERSPEKTIVER.....279

10.1.1. Innledning..... 279

10.2. Sentrale funn279

10.2.1. Læreres lesedidaktiske praksiser, noen kjennetegn..... 279

10.3. Studiens implikasjoner	282
10.3.1. Fornyelse av skolens innhold, dybdelæring og progresjon.....	283
10.3.2. Tidlig innsats	283
10.3.3. Lærerutdanningen og grunnleggende ferdigheter	284
10.4. Videre forskning	285
KILDER	287
VEDLEGG	313
VEDLEGG 1. Tilbakemelding om behandling av personopplysninger	313
VEDLEGG 2: Informert samtykke.	315
VEDLEGG 3. Oversikt over studiens ulike datakilder	317
VEDLEGG 4. Førintervju	321
VEDLEGG 5. Etterintervju.....	325
VEDLEGG 6. Kodesystem, organisering, steg og tidsbruk. Eksempel naturfagtime, skole 3.....	327
VEDLEGG 7. Kodeskjema observasjonsdata før lesing.	329
VEDLEGG 8. Kodeskjema observasjonsdata under lesing.....	331
VEDLEGG 9. Kodeskjema observasjonsdata etter lesing.	333
VEDLEGG 10. Koding intervjusvar. Oversikt fordelt på fag.....	335
VEDLEGG 11: Eksempelutdrag, kodesystem, norsk-/naturfag- og samfunnsfaglærere.....	341

TABELLOVERSIKT

Tabell 4.1 Periode for datainnsamling, rekruttering, fag og trinn.....	88
Tabell 4.2 Antall elever i de observerte øktene, samt totalt antall elever ved skolene.....	90
Tabell 4.3 Dokumentasjonsskjema videoobservasjon, eksempel.....	103
Tabell 4.4 Transkripsjonsnøkkel, observasjoner.....	104
Tabell 4.5 Koder lesehendelser før, under og etter lesing.....	106
Tabell 4.6 Eksempelutdrag innledende koding, intervju.....	115
Tabell 5.1 Observerte økter fordelt på skoler, varighet og antall steg.....	122
Tabell 5.2 Forberedelser av fagtekst, norsk. Kategorisering av observasjonsdata knyttet til læreres valg.....	134
Tabell 5.3 Under lesing av fagtekst, norsk. Kategorisering av observasjonsdata knyttet til læreres valg.....	138
Tabell 5.4 Etter lesing av fagtekst. Kategorisering av observasjonsdata knyttet til lærerens valg.....	146
Tabell 5.5 Forberedelser av fagtekst, naturfag og samfunnsfag. Kategorisering av observasjonsdata knyttet til læreres valg.....	150
Tabell 5.6 Under lesing av fagtekst, naturfag og samfunnsfag. Kategorisering av observasjonsdata knyttet til læreres valg.....	158
Tabell 5.7 Etter lesing av fagtekst, naturfag og samfunnsfag. Kategorisering av observasjonsdata knyttet til læreres valg.....	168

INNLEDNING

1.1. STUDIENS BAKTEPPE

Det er samfunnsfagtime i 3.klasse. Jeg legger fagteksten fra meg på kateteret. Fornøyd. Innholdet er interessant og aktuelt, og jeg tenker at responsen gjennom samtalen og de avsnittene vi har lest sammen, tyder på at stoffet har appellert til barneskoleelevene. Jeg liker godt å lese selv og jeg veksler ofte på hvordan vi griper tekster an. Noen ganger samtaler vi om tekstene. Andre ganger leser elevene høyt for hverandre, eller for meg. Eller, jeg leser høyt for elevene. Jeg opplever at elevene blir rolige når vi leser, og stundene gir meg gang på gang en opplevelse av god atmosfære i klasserommet. Jeg tenker at dette gjør godt for dem: voksne som har tid, stimulering av fantasi, utvikling av kunnskap og vokabular. Slike stunder bør jo virke motiverende på elevenes egen lesing? I det jeg tar et raskt blikk over klassen, slår tanken ned i meg: hvordan virker egentlig disse arbeidsmåtene på elevene? Hva er bakgrunnen for at jeg bruker tid på noe jeg egentlig ikke er helt klar over virkningen av, og hva ligger bak valgene jeg gjør for at elevene skal utvikle sine leseferdigheter? Tror jeg at elevene øker sitt faglige utbytte fordi jeg har lest om hva som virker, eller er fagligheten målrettet mot elevens faktiske utbytte? Er opplevelse av god atmosfære et mål på god leseundervisning? I det elevene springer ut til friminutt, er tankene mine opptatt av det jeg etter hvert blir klar over er et grunnleggende profesjonsspørsmål: hva bygger jeg egentlig arbeidet med lesing av fagtekster på?

Situasjonsbildet er hentet fra eget klasserom for noen år tilbake, og illustrerer tema for denne studien. Hendelsen i samfunnsfagtimen var med på å motivere meg til å

bidra i skolens arbeid med lesing på ulike områder. Ett arbeidsområde som jeg opplevde som spesielt lærerikt, var å ha ansvar for lesekurs for elever i mindre grupper. Jeg fikk arbeide med lesekartlegging og tilpassede tiltak for forståelse av tekster. Ved å følge med på virkningen av de ulike tiltakene, og justere arbeidet etter hvordan elever responderte, opplevde jeg at elevene utviklet seg som lesere. Metodikken som ble utviklet gjennom lesekursene, kunne i stor grad overføres når tilpassinger skulle gjøres i helklasseundervisning. Som lærerutdanner dro jeg senere nytte av eleverfaringene, blant annet gjennom ansvar for etablering av leseveilederutdanning, og arbeid i den nasjonale satsningen Ungdomstrinn i utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Arbeidsområdene medførte kontakt med lærere, skoleledere og skoleeiere, og jeg fikk kjennskap til hvilke perspektiver på lesing som finnes på de ulike nivåene i utdanningssystemet. Spørsmålet fra samfunnsfagtimen i 3.klasse innledningsvis, om hva arbeid med lesing i fagene kan bygge på, har fulgt meg hele tiden, og har inspirert meg til å gjøre et dypdykk i form av denne studien. Min bakgrunn fra arbeid med lesing i begynneropplæringen, førte til at jeg ønsket å utforske linjene i arbeidet med lesing senere i utdanningsløpet. I denne studien fokuserer jeg derfor på ungdomstrinns lærere. I det følgende gir jeg en nærmere presentasjon av temaet for studien.

1.1.1. Studiens tema

Studien har fått tittelen *Læreres lesedidaktiske praksiser*. Termen lesedidaktiske praksiser er inspirert av Alstad (2013) som i sin avhandling benytter *andrespråksdidaktiske praksiser* om barnehagelæreres arbeid med andrespråk. Termen *praksis* i den foreliggende studien inkluderer både læreres handlinger og deres begrunnelser, eller refleksjoner om egen praksis. Jeg bruker dermed *praksiser* i tråd med tradisjonen i New Literacy Studies (NLS), der for eksempel Street (2000, s. 20) definerer praksiser som sosiale hendelser og oppfatninger om lesing og skriving. Street skiller mellom hendelser og praksiser: hendelser er konkrete og knyttet til bestemte situa-

sjoner, mens praksiser knytter hendelsene sammen med de underliggende, kulturelle strukturene. Jeg utdyper definisjonen nærmere i kapitlene 3.2.3 og 3.2.4. Når jeg er opptatt av hvordan lærere underviser i lesing, og hvordan de begrunner eller reflekterer over sitt arbeid, er det de lesedidaktiske praksisene jeg studerer. Jeg knytter læreres arbeid med lesing til undervisning. Blant lærere er det nødvendigvis ikke en helhetlig sammenheng mellom *lesing i fag* og *leseundervisning i fag*. Det vil si at det ikke er gitt at undervisningen også inkluderer undervisning i lesing. Tidligere studier har konkludert med at det er behov for mer kunnskap om læreres rolle i leseopplæring og lesestimulering, og at læreres kompetanse på lesing er avgjørende faktorer i arbeidet (Buland, Dahl, Finbak og Havn, 2008, s. 121). I den foreliggende studien er lærerrollen i lesing i fag, sentral. Med studiens norskdidaktiske innretning, tar jeg utgangspunkt i norskfagets, og norsklæreres tradisjonelle ansvar for leseopplæring. Ansvaret har vært sentralt så lenge norskfaget har eksistert (Smith, 2009, s. 18). Jeg ser norsklæreres arbeid i lys av naturfag- og samfunnsfaglæreres arbeid ettersom lesing er en grunnleggende ferdighet som skal ivaretas i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2012a). I studien er leseundervisning knyttet til læreres arbeid med leseforståelse, og kan derfor også uttrykkes som forståelsesundervisning (se kapittel 3.3). I en studie av norsklæreres holdninger til eget fag, fremkom det at norsklærere på ungdomstrinnet vurderte tolkning og forståelse av tekster som minst viktig sett i forhold til muntlige og formelle, skriftlige ferdigheter (Pran og Ukkelberg, 2011, s. 13). Norskfagets tradisjonelle ansvar for leseopplæring kan synes utfordret ved at lesing er en grunnleggende ferdighet i dagens læreplaner, men utvikling av språkkompetanse som grunnlag for lesekompetanse er fortsatt ett sentralt formål i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s.1). I studien utforskes rammene for arbeid med lesing i de tre fagene.

Parallelt med gjennomføring av min studie har det pågått en nasjonal debatt om norskfagets innhold. Det er blant annet en bekymring rettet mot at det faglige inn-

holdet fortrenses til fordel for en instrumentell ferdighetstenking som synliggjøres gjennom fenomener som lesestrategier: *Ein tek snarvegen om strategiinnl ring og overser den innsikta i teksttolking som l raren må ha og som eleven må få* (Nordstoga, 2014, s. 10). Læreplaner og lærebøker utsettes også for kritikk med tanke på for sterk vektlegging av abstrakte, leseteoretiske begreper, hvor skjønnlitteraturen kommer i bakgrunnen (Eyde og Skovholt, 2017, s.11). Lignende debatter har foregått i nordiske morsm lsmilj  (se f.eks. Elf og Kaspersen, 2012, s. 35-36). I denne studien tas det ikke stilling til hvorvidt lesing som grunnleggende ferdighet virker utmattende eller fragmenterende på norskfagets innhold. Fokuset er i stedet rettet mot hvordan norsklærere, naturfaglærere og samfunnsfaglærere oppfatter og arbeider med lesing, n r lesing i følge læreplanen skal være en grunnleggende ferdighet i alle fag.

Studien har en kvalitativ, utforskende tilnærming. Innenfor kvalitative tilnærminger gis det anledning til å utforske informanters aktive rolle i konstruksjon av den sosiale virkeligheten informantene er en del av (Boeije, 2014, s. 5). Ettersom jeg ønsker å utforske lærernes praksiser for å utvikle mer kunnskap om hva som kan ligge bak deres arbeid med lesing, ser jeg den kvalitative tilnærmingen, sammen med kobling til aktuell teori, som hensiktsmessig.

Studien omfatter ni lærere fra 8.- 10. trinn og deres arbeid med lesing i fag. Fire av de ni lærerne er norsklærere, tre er naturfaglærere og to er samfunnsfaglærere. Lesing vil være forskjellig i disse tre fagene, men én viktig årsak til at naturfaglærere og samfunnsfaglærere er valgt i tillegg til norsklærere, er muligheten for å få belyst ulike perspektiver ved lærernes arbeid med lesing, ved at alle tre fagene inkluderer lesing av fagtekster. I tillegg har studien tatt utgangspunkt i tidligere norske klasseromsstudier som har hatt litt andre innfallsvinkler, men med fokus på de samme tre fagene (se kapittel 1.2.7). Den foreliggende studien søker på den ene siden å fange

opp hva lærere uttrykker om lesing, og hvordan de ser på lesing i faget de underviser i. På den andre siden søker studien å få tak på hvordan uttalelsene henger sammen med arbeidet knyttet til lesing av tekstene i timene, og på hvordan arbeidet samsvarer med det som kan anses for å være god praksis innenfor lesing av faglitterære tekster.

Et sentralt formål med studien er å utvikle mer kunnskap om hvordan det arbeides med lesing i fag på ungdomstrinnet etter læreplanrevisjonen fra 2013. Ett formål med læreplanrevisjonen var å tydeliggjøre og styrke de grunnleggende ferdighetene gjennom hele grunnutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2010a). Siden studien er gjennomført etter 2013, utforskes læreres lesedidaktiske praksiser etter revisjonen. Ungdomstrinnet har de senere år fått mye oppmerksomhet blant annet med tanke på læringsbetingelser og utvikling av leseferdigheter (Meld. St. 22 (2010-2011)). Den grunnleggende leseopplæringen er tilsynelatende godt ivaretatt i norsk skole, mens behovet for styrking ligger i oppfølgingen av lesing etter den første leseopplæringen (Buland, et al. 2008, s. VIII). Resultatene i den foreliggende studien vil også kunne ha betydning for arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet i lærerutdanningen. I rapport nr. 5 - 2015 fra følgegruppen for Grunnskolelærerutdanning fremheves *grunnleggende ferdigheter* som ett av områdene som det må arbeides mer med i lærerutdanningen (Følgjegruppa, 2015, s. 125). Sistnevnte kommer jeg tilbake til i kapittel 10 når jeg drøfter studiens implikasjoner.

Problemstilling og forskningsspørsmål presenteres i kapittel 1.3. For å kontekstualisere disse, gjør jeg i det følgende rede for noen relevante samfunnsmessige og politiske tiltak som gjelder lesing. Redegjørelsen danner en viktig bakgrunn for studien, og for at studien gjennomføres på dette tidspunktet. Jeg fokuserer i hovedsak på nasjonale tiltak, men ettersom lesing også har sterkt fokus i Norden, belyser jeg samtidig trekk ved lignende tiltak i andre nordiske land.

1.2. SAMFUNNSMESSIGE OG POLITISKE PERSPEKTIVER

1.2.1. Norskfaget og lesing i et historisk perspektiv

Studien føyer seg inn i en nasjonal og internasjonal forskningstradisjon som omhandler lesing i fag. Arbeid med lesing i skolen er ikke nytt. En kan på mange måter si at leseopplæringen i Norge ble innført med Allmueskolen i 1739 (Skjelbred, 2009, s. 35), men i takt med samfunnet er de tekstene som benyttes i opplæringen endret i betydelig grad. Endringer i tekster har nødvendigvis også influert på hvilke lesekompetanser det er behov for at arbeidet med lesing skal utvikle, og hvordan det didaktiske arbeidet til enhver tid skal forstås og praktiseres. Et kort tilbakeblikk på tidligere læreplaner viser at lesing har vært fokusert på ulike måter. Jeg presenterer i det følgende kort noen linjer ved lesingens status i læreplaner for norskfaget gjennom de siste tiårene. Kulbrandstads forskning (2005; 2010) danner en hovedkilde i denne oversikten.

Selv om leseopplæring historisk sett har vært forbundet med norskfaget og begynneropplæring, har én av norskfagets hovedaktiviteter på ungdomstrinnet vært lesing av ulike tekster, noe som også bekreftes i analyser av de fire første læreplanene i ungdomstrinnets historie, L60, M74, M87 og L97 (Kulbrandstad, Danbolt, Sommer-vold og Syversen, 2005, s. 18). I L60, *Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole*, ble det lagt vekt på lesing av tekster som representerer kulturarven, og i planens mål for sakprosa fikk lesing et utvidet formål:

Lesningen skal først og fremst tjene opplæringen i morsmålet. Men gjennom den innføringen i ulike emner som lesningen gir, vil den også i høy grad støtte andre fag, særlig da orienteringsfagene (L60, s. 63).

Planen påpeker at arbeid med leseferdigheter skal pågå i norskfaget gjennom hele det 9-årige opplæringsløpet, og er altså ikke avgrenset til begynneropplæringen

(L60, s. 64). Formuleringene kan sees i sammenheng med dagens fokuseringer på lesing i, og på tvers av, fag i Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I læreplaner på 1980-tallet var lesing knyttet opp mot arbeid med litteratur, sjangre og skriving (M87, s. 133), og fokuset på lesing synes her å være mer implisitt. I L97 fikk lesing en mer tydelig plass enn i M87 gjennom målområdet *Lese og skrive* (L97, s. 124). Internasjonale leseforskere som RAND (2002)², hadde oppmerksomheten rettet mot manglende forståelsesorientert leseopplæring. I tråd med de internasjonale leseforskerne oppsummerer Kulbrandstad (2010, s. 183) at det heller ikke på norske ungdomstrinn var særlig oppmerksomhet omkring denne typen arbeid på slutten av 1990-tallet, selv om kunnskapen var tilgjengelig. Resultatene etter de første PISA-undersøkelsene forelå i 2001 med Norge på 13.-plass av 31 land. Gjennomsnittsskåren var ikke signifikant høyere enn gjennomsnittet i OECD (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo, 2001). Resultatene var med på å bidra til at oppmerksomheten omkring lesing ble radikalt endret. Fra at norskfaget gjennom ulike læreplaner hadde hatt hovedansvar for lesing, ble oppmerksomheten rettet mer mot oppfølging av lesing på alle trinn og i alle fag. I tillegg ble det satt i gang en rekke satsninger med fokus på kompetanseheving for lærere.

I det neste kapitlet vil jeg redegjøre for noen trekk ved de omfattende endringene som viser hvordan arbeid med lesing ble satt på den politiske dagsorden.

² RAND Reading Study Group (RRSG) har foreslått strategiske retningslinjer for et langsiktig forsknings- og utviklingsprogram som skal støtte bedret leseforståelse (RAND, 2002, s. III). Jeg benytter forkortelsen RAND når jeg viser til deres rapport fra 2002.

1.2.2. Politiske rammer for arbeid med lesing etter årtusenskiftet.

PISA 2000 fungerte som en nasjonal oppvåkning, spesielt for media, politikere, lærere og foreldre. Søkelyset ble for alvor satt på kvaliteten ved arbeidet i skolen, og betegnes som et *tidsskille i publikums konvensjoner for å vurdere kvalitet i utdanningen* (Elstad og Sivesind, 2010, s. 21).

I 2003 utviklet OECD prosjektet *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) (Rychen og Salganik, 2003), hvor språk defineres som en av nøkkelkompetansene, og som en kompetanse som anses som viktig for menneskers personlige og sosiale utvikling i et moderne informasjonssamfunn (Rychen og Salganik, 2003, s. 85). Samme år ble Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem (NKVS) innført. NKVS skal medvirke til kvalitetsutvikling og kvalitetssikring av skolens virksomhet på ulike nivå i utdanningssystemet og innad i den enkelte skole (Allerup, Kovac, Kvåle, Langfeldt og Skov, 2009, s. 9). Ved å innføre NKVS i 2003, ble Norge en del av en internasjonal tradisjon som har fokus på dokumentering og styring av utdanningsprosesser.

Påfølgende år, i 2004, ble Nasjonale prøver etablert som et årlig oppfølgingsinstrument innenfor NKVS, og lesing er en av ferdighetene som testes. Prøvene gjennomføres på 5., 8. og 9.trinn. Et sentralt formål med prøven i lesing er muligheter for vurdering av i hvilken grad elevers leseferdigheter samsvarer med kompetansemål i alle fag, ettersom lesing inngår som en integrert del av fagene. Resultatene er ment å skulle danne grunnlag for utvikling av kvalitet på individ-, skole- og skoleeiernivå. Nasjonale prøver har vært under utvikling gjennom flere år, og er i dag et viktig måleinstrument i lesesammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Samtidig med tiltakene som ble innført like etter årtusenskiftet, iverksatte Utdannings- og forskningsdepartementet den nasjonale strategiplanen «Gi rom for lesing» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Målsettingen var blant annet sti-

mulering av leselest og leseferdigheter, og satsingen inkluderer midler til kompetanseheving av lærere innenfor lesing og litteraturundervisning. I sluttrapporten fra evalueringen påpeker forskerne at strategien medførte høyt fokus på lesing og en viss bedring i leseferdigheter hos 2.trinnslever (Buland, et al., 2008, s. V).

Et annet tiltak med utgangspunkt i det internasjonale fokuset på lesing, var Utdannings- og forskningsdepartementets etablering av Lesesenteret i 2003-2004 (Lesesenteret, 2015-11-10a). I dag har senteret, i tillegg til forsknings-, veilednings- og undervisningsoppgaver, ansvar for å være et ressurscenter på landsbasis med tanke på oppfølging av nasjonal utdanningspolitikk og utvikling av kvalitet på leseopplæringen (Lesesenteret, 2015-11-10b).

1.2.3. Grunnleggende ferdigheter og LK06

OECDs fokus på språk gjennom prosjektet DeSeCo ble i Norge fremhevet gjennom St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*. Stortingsmeldingen presiserer viktigheten av å satse på grunnleggende ferdigheter som grunnlag for læring i alle fag i grunnopplæringen. Signalene i stortingsmeldingen la grunnlaget for at et samlet Storting vedtok reformen Kunnskapsløftet i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den europeiske vekststrategien, Europe 2020, legger også vekt på grunnleggende ferdigheter. Strategien fokuserer på smart, bærekraftig og inkluderende vekst (European Commission, 2016). Innføring av de grunnleggende ferdighetene i LK06 kan altså settes i sammenheng med skolepolitiske strømninger i Europa, og kan sees som et svar på OECDs arbeid med utvikling av nøkkelkompetanser som skal fungere som mål for all europeisk utdanning (Skovholt, 2014, s. 15). Kompetansebegrepet ser jeg i avhandlingen som mer enn bare kunnskaper og ferdigheter, i tråd med DeSeCo's beskrivelser:

A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context (DeSeCo, 2005, s. 4).

Begrepet *grunnleggende ferdighet* kan forstås som ferdigheter som er grunnleggende for læring og utvikling gjennom skolegang og i arbeids- og samfunnsliv. Ferdighetene skal være redskaper for læring i alle fag, og er sentrale forutsetninger for å få synliggjort sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 5). Intensjonene med læreplanarbeidet og beskrivelsene av lesing som grunnleggende ferdighet, var å legge til rette for utvikling av elevers lesekompetanse både i, og på tvers av, fag. Samtidig som lesing med innføringen av læreplanen i 2006 ble et anliggende for alle fag, fremhevet læreplanen at norskfaget skulle ha et særskilt ansvar for leseopplæringen (LK06, s. 44). Selv om det særskilte ansvaret for lesing ble lagt til norskfaget, beskriver læreplanen hva lesing er i alle fag og på alle trinn. Denne tydeliggjøringen av lesing er et særpreg ved LK06.

Erkjennelse av manglende leseferdigheter hos norske elever, og behovet for en helhetlig språkpolitikk, ble tydeliggjort gjennom St.meld. nr. 23 (2007-2008), *Språk bygger broer*. Med bakgrunn i resultater fra blant annet PISA 2007, ble i tillegg en økning av timetallet i norskfaget iverksatt, samt justering av læreplanen med tanke på styrking av systematisk leseopplæring etter barnetrinnet (St.meld. nr. 23 (2007-2008) s. 9).

I forbindelse med læreplanrevisjonen i 2013 (se kapittel 1.1.1) og som en del av tydeliggjøringen av de grunnleggende ferdighetene, ble Rammeverk for grunnleggende ferdigheter innført (Utdanningsdirektoratet, 2012a). I tillegg til at de grunnleggende ferdighetene er beskrevet som mer fagspesifikke, beskriver rammeverket sammenhenger mellom læreplaner i ulike fag. På denne måten skal læreplaner i flere fag kunne leses parallelt og gi mulighet for å sikre progresjon i, og på tvers av, fag.

1.2.4. Lesefokus på ungdomstrinnet

Etter årtusenskiftet var det i stor grad begynneropplæringen som ble fokusert gjennom ulike satsninger. I Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon, mestring, muligheter*, ble imidlertid oppmerksomheten rettet mot fornyelse av ungdomstrinnet. Stortingsmeldingen tar for seg utfordringer det anses nødvendige å være oppmerksomme på, hos elever på dette trinnet, og setter fokus på tiltak som kan være særlig betydningsfulle med tanke på å styrke elevers motivasjon og læringsbetingelser. I stortingsmeldingen beskrives ungdomstrinnets hovedutfordring på en måte som også synliggjør den foreliggende studiens relevans:

... en relativt høy andel av elevene går ut av grunnskolen med så svake grunnleggende ferdigheter at de får problemer med å ta videre utdanning (Meld. St. 22 (2010-2011) s. 6).

Stortingsmeldingens hensikt var å legge føringer for tiltak som skal gjøre opplæringen mer praktisk og variert, og dermed mer motiverende og relevant (Meld.St.22 (2010-2011) s. 5). Stortingsmeldingen bidro til strategien *Motivasjon og mestring for bedre læring* (Kunnskapsdepartementet, 2012), og i perioden 2013-2017 ble satsningen som ble nevnt innledningsvis, Ungdomstrinn i utvikling, gjennomført (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Satsningen har fokus på ungdomsskoler som lærende organisasjoner, og lesing er ett av de prioriterte fagområdene de ansatte tilbys skoleing innenfor. Satsningen involverer også aktører som skoleeiere, UH-sektor, regionale/lokale nettverk og nasjonale myndigheter. I indikatorene som er definert for satsningen, synliggjøres blant annet forventningene i forhold til lesing:

Færre elever med svake grunnleggende leseferdigheter, flere elever med gode grunnleggende leseferdigheter, og at gutters grunnleggende ferdigheter i lesing bedres (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8).

Kunnskapsdepartementets senere års målrettede satsinger på språk og lesing generelt, og nå på ungdomstrinnet spesielt, kan oppfattes som et svar på behovet for styrking og fornyelse av trinnets viktige posisjon i elevers utvikling av leseferdigheter både på kort og lang sikt. Valg av fokusområder i satsingene står i nær sammenheng med resultater fra de internasjonale og nasjonale leseundersøkelsene, noe som kan synliggjøre planmessighet fra nasjonalt hold, samt en klarere bevissthet om leseopp-læring som et fagintegriert satsningsområde på ungdomstrinnet. I dette ligger det også et ansvar på fagmiljøet til å rette søkelys og faglige diskusjoner inn mot hvilken posisjon ungdomstrinnet har, og kanskje bør ha, i en leseopplæring for fremtiden.

1.2.5. Satsning på lesing i Norden

At lesing er i fokus også i andre nordiske land, er det en rekke eksempler på. Grunnleggende ferdigheter og språk er ett av de nordiske landenes samarbeidsområder innenfor utdanning (Nordisk Ministerråd, 2015, s. 5-6). I det videre vil jeg nevne noen av de senere års nasjonale satsninger som i større grad enn tidligere er innrettet mot lesing i fag etter den første leseopplæringen. For eksempel presenterte den svenske Regjeringen i 2013 proposisjonen *Läsa för livet* (Prop. 2013/14:3). I tillegg til en gjennomgang av tidligere nasjonale satsninger på litteratur og lesing, inneholder proposisjonen framtidige nasjonale mål for å fremme litteratur og leseferdigheter for hele befolkningen ut fra sine forutsetninger, og tiltak for å sikre tilgang til litteratur på høyt nivå. Statens kulturråd og Skolverket fikk sentrale roller for oppfølging av tiltak, både i og utenfor skoleverket. Målsetningene med de samlede nasjonale innsatsene er å videreutvikle leseferdigheter, at flere leser både fag- og skjønnlitteratur, og at kunnskap om lesingens betydning for utdanning, dannelse og delaktighet i samfunnet skal styrkes (Prop. 2013/14:3, s. 7). Ett eksempel på et pågående satsningsområde for lærere er *Läslyftet, 2015-2019* som omfatter kompetanseheving i språk-/lese- og skriveidaktikk for lærere og førskolelærere (Skolverket, 2018-01-05). Satsningen gjelder ulike typer skoleslag fra førskole til gymnas, samt skolebiblio-

tek, og i samarbeid med *Nationellt centrum för språk- och läs- och skrivutveckling* tilbys også en utdanning for språk-/lese- og skriveutviklere (Skolverket, 2017-10-9).

Også i Danmark er det fokus på arbeid med lesing og lesing i fag utover begynneropplæringen. Fra 2007 har lærere hatt mulighet til å ta utdanning som leseveiledere. Formålet med rollen som leseveileder er å bidra med kunnskap om lesing, og inspirere og styrke dette arbeidet gjennom veiledning av kolleger, skoleledelse, foreldre og elever (Nasjonalt Videntcenter for Læsning, udatert, a). Danmarks lærerforening tok initiativ til prosjektet *Vi læser for livet* som ble gjennomført fra 2011-2013. Et hovedformål med satsningen var å styrke og utvikle læreres kunnskaper om lesing i alle fag og på alle trinn i danske folkeskoler. Dette for å redusere antall elever som går ut av skolen med mangelfulle leseferdigheter (Danmarks evalueringsinstitutt, 2012, s. 6). Undervisningsministeriet foretok i 2014 også en forskningskartlegging av flere sentrale fokusområder for skoler, hvor blant annet leseforståelse og faglig lesekompetanse var ett av temaene. Formålet var flersidig-, og ment å bidra inn i arbeidet med faglig løft for folkeskolen, utvikle praksisrettede publikasjoner for å styrke innsatsen i et målrettet løft, og understøtte læringskonsulenters arbeid med rådgiving av kommuner og skoler (Rambøll og DCU, 2014, s. 1). Gyldendal uddannelse stod våren 2017 bak en undersøkelse hvor en gruppe danske fagpersoner innen lesing uttaler seg om områder innenfor lesing, skriving og språk som de mener for tiden er sentrale i Danmark. Rangeringen viser at de to mest sentrale områdene som berøres er literacy-didaktikk og lesing i alle fag (Nasjonalt videntcenter for læsning, udatert, b).

1.2.6. Betegnelser knyttet til lesing – en utfordring for lesing i flere fag enn norsk?

Kjell Lars Berge omtaler LK06 som en literacy-reform (Berge, 2005). Berge hevder at innføring av LK06 innebar en større tydeliggjøring av at fagenes grunnleggende mål er at elevene skal utvikle ferdigheter som retter seg mot fagrelevant skriving, lesing

og muntlighet (Berge, 2005, s. 163). Interessen for literacy og omfanget begrepet har fått med tanke på skrift og tekst, kombinert med et mer testbasert og målbart utdanningsfokus, har også medført utfordringer for morsmåsfagene. Utfordringene gjelder kanskje særlig språkfaglige rammer og mål, hvor morsmåsfagene tradisjonelt har hatt et hovedansvar. Disse tendensene sees i utdanningsreformer i alle de nordiske landene (Kleve og Skaar, 2014, s. 9), og jeg har i kapitlene 1.2.2 og 1.2.3 gjort rede for hvordan lesing i norskfaget har vært og er utfordret gjennom arbeidet med LK06 og de grunnleggende ferdighetene. En av konsekvensene for morsmåsfaget er at det kanskje ikke er gitt hva som er fagets oppgave i lesing, når dette ansvaret er fordelt på alle fag, noe som er et sentralt tema i denne avhandlingen.

I PISA-rammeverket som gjelder lesing (OECD, 2013), er *literacy* en vesentlig term som innehar ulike nyanser. Literacy retter seg mot en overordnet tekstkompetanse som forholder seg reflekterende og handlende i møte med det tekstuniverset som kunnskapssamfunnet, gjennom ulike sosiale og kulturelle kontekster, er en del av (Barton og Hamilton, 2000, s. 7). Den engelske betegnelsen literacy brukes dels som innlån i norsk, dels finnes det avløserord, og dels benyttes oversettelser. Tradisjonelt har de norske betegnelsene *skriftkultur*, *skriftkunne* og *tekstkompetanse* vært benyttet for å oversette de engelske betegnelsene literacy og literate (Språkrådet, udatert). Kulbrandstad (2003) benytter termen *litterasitet*, og peker på at litterasitet ikke bare dreier seg om å kunne lese og skrive, *men også om å kunne bruke lesing og skiving til ulike formål og i ulike situasjoner* (Kulbrandstad, 2003, s. 39). Arbeid med lesing i fag etter den første leseopplæringen har ut fra utsagnet en dimensjon som i stor grad kan synes rettet mot anvendelse og formål. I denne avhandlingen, som vektlegger et sosiokulturelt syn på lesing (jfr. kapittel 3.2.4), forstås lesing både som en individuell ferdighet og en sosial og kulturell praksis. I avhandlingen benytter jeg i hovedsak betegnelsene lesing og litterasitet som overlappende, når jeg skriver om arbeid med lesing av tekster. I kapittel 3.3.5 introduseres og drøftes termene

content literacy og *disciplinary literacy* som tilnærminger i leseundervisning, etter som tilnærmingene er anvendbare for hvordan jeg forstår lesing og litterasitet i studien.

1.2.7. Læreres rolle i elevers leseutvikling

Denne studien retter fokuset mot læreren. Læreren spiller en sentral rolle for elevers læring. Det er studier som peker i retning av at den mest effektive måten å øke elevers læring på, handler om utvikling av kvalitet i undervisningen (f.eks. Nordenbo, Larsen, Tiftiçi, Wendt og Østergaard, 2008).

I dette arbeidet har jeg tatt utgangspunkt i tidligere norske klasseromsstudier som omhandler læreres undervisning etter innføring av LK06. Valg av fag i min studie samsvarer med fagene i sluttrapporten fra prosjektet *Sammenhengen mellom undervisning og læring, arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag* (SMUL) (Hodgson, Rønning og Tomlinson, 2012). SMUL-prosjektet utforsket læreres oppfatninger og tenkning under LK06, og fant at en hovedutfordring var manglende dybde i læreres undervisning. I samme undersøkelse kommer det frem at lærerne samhandler muntlig med elevene, men at samhandlingen ser ut til å bære preg av mindre tilrettelegging for utforskning, eller støtte for utvikling av dypere strukturer i læringen, som elevens forståelse (Hodgson, et al. 2012, s. 188). Funnene fra SMUL samsvarer med funn i klasseromsstudier av intensivopplæringen i Ny Giv (Rønning, Hodgson og Tomlinson, 2013).

Det kan være ulike faktorer som spiller inn på læreres arbeid med lesing, faktorer som har betydning for valg og prioriteringer. Lærere kan for eksempel ha ulike forståelser av hva undervisning med fokus på forståelse innebærer (Concannon-Gibney og Murphy, 2010; Ness, 2009). Innenfor forskning på lesing finner en direkte forbindelser mellom læreres kompetanser om sentrale faktorer for effektiv læring og ele-

venes utvikling på området (se f.eks. Tadich, Deed, Campbell og Prain, 2007). Funnene kan bidra til å synliggjøre at kvaliteten på læreres undervisning kan ha betydelig innvirkning på elevers generelle læring og på utvikling av lesekompetanse. Selv om det generelt sett vil være flere faktorer som kan virke inn på elevers læringsutbytte, som for eksempel elevens personlighet og læringsstil, så synes dette å spille mindre rolle for elevens læring enn lærerens undervisningshandlinger (Kyriakides, 2005).

I Nordisk sammenheng viser PISA-resultater fra 2015 at norske elever presterer over OECD-gjennomsnittet i lesing, noe som er en forbedring av resultater fra tidligere år. Svenske og danske elever presterer på OECD-gjennomsnittet, mens Finlands resultater, som tradisjonelt sett har vært sterke, viser en svakt nedadgående tendens fra PISA 2000 (Frønes, 2016, s. 146-147). PISA 2015 viste en større variasjon i resultater mellom de nordiske landene enn tidligere år; Sverige og Danmark presterer likt, mens Norge og Finland presterer høyere (Frønes, 2016, s. 146). Med bakgrunn i at krav til beherskelse av fagtekster øker, viser norske PISA-resultater fra 2015 behov for å løfte en større andel elever fra solide til sterke lesere, og at andelen svake lesere er forholdsvis konstant (Frønes, 2016, s. 161). Resultatene synliggjør blant annet behov for målrettet og tilpasset leseundervisning. Lærerkompetanse i forhold til det å utvikle leseferdigheter hos elever, er en kompetanse som må videreutvikles, vedlikeholdes og styrkes (Buland et al., 2008, s. 110). En vesentlig del av kunnskapsbyggingen hos elever på ungdomstrinnet foregår gjennom interaksjon med tekster, noe som innebærer at kompetanse til å utvikle dyp forståelse for teksters innhold, avhenger av læreres fokus i ledelse av tekstarbeid (Fisher og Frey, 2014, s. 138). En har gjennom forskning betydelig kunnskap om arbeid med lesing som leder til leseforståelse, spesielt på begynnertrinnene. Det er likevel behov for mer, og nyere, kunnskap om læreres forståelser av lesing og læring fra tekster i fag etter den første le-

seopplæringen (Buland et al., 2008; Fisher og Frey, 2015). Dette søker den foreliggende avhandlingen å bidra til.

1.3. FORMÅL, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Med bakgrunn i de samfunnsmessige og politiske redegjørelsene ovenfor, knyttes min studie til læreplanrevisjonen i 2013 og tydeliggjøringene av de grunnleggende ferdighetene. Funnene i de ovenfor nevnte klasseromsstudiene (Hodgson et al., 2012; Rønning et al., 2013), samt de senere års fokus på forbedring av lesing på ungdomstrinnet (jfr. Meld. St. 22 (2010-2011)), gjør at det er relevant å rette oppmerksomheten mot virkningene av læreplanrevisjonen. I avhandlingen ønsker jeg å beskrive kjennetegn ved læreres lesedidaktiske praksiser på ungdomstrinnet. Studiens problemstilling er:

1. Hva kjennetegner læreres lesedidaktiske praksiser?

De lesedidaktiske praksisene ser jeg som nevnt i kapittel 1.2.6 i sammenheng med sosiokulturelle teorier. Praksisene inkluderer derfor situerte, lesedidaktiske hendelser i undervisningsøkter, læreres oppfatninger og refleksjoner omkring hendelsene, samt lærernes mer generelle oppfatninger og refleksjoner omkring arbeid med lesing i fag. Studien har fokus på begreper, mål, innhold og begrunnelser som fremgår av LK06, og hva dette innebærer for praktisk tilrettelegging og vurdering av lesing i fag på ungdomstrinnet. I kapittel 3.2 drøfter og begrunner jeg termene lesedidaktiske praksiser og hendelser nærmere.

I LK06 er det beskrevet hva lesing i de ulike fagene innebærer. Samtidig er lærere, gitt stor frihet med tanke på valg av innhold og arbeidsmåter i fagene. I analysene i

studien utforskes sider ved læreres arbeid med lesing i fagene ut fra følgende forskningsspørsmål:

- a) **Hvilke arbeidsmåter tar lærerne i bruk når de arbeider med lesing i norsk, naturfag og samfunnsfag, og i hvilken grad kan arbeidsmåtene støtte elevenes læring?**

Spørsmålet er knyttet direkte til læringssituasjonene, og til lærernes arbeid med fagtekster i timer. Det er derfor formelle læringssituasjoner som undersøkes, og fokuset ligger på øktenes struktur, organisering og innhold. Det er spesielt interessant å utforske hva lærerne gjør for å stimulere til leseforståelse, hvordan øktene bygges opp, og hva som kjennetegner arbeidsmåter med tekster i fagene.

Det andre forskningsspørsmålet er knyttet til lærernes uttrykte begrunnelser, vurderinger, refleksjoner og kunnskaper; begreper som jeg i denne sammenhengen har samlet under termen *oppfatninger*. Jeg ser termen i sammenheng med Fives og Buehl som benytter den engelske termen *beliefs* om filtre for læreres erfaringer, rammer for utfordringer som må løses, og retningslinjer for de handlingene som utføres (Fives og Buehl, 2012, s. 478). Det andre forskningsspørsmålet er derfor:

- b) **Hvordan oppfatter lærere arbeid med lesing i et didaktisk perspektiv?**

Valg av termen *oppfatninger* bygger også på andre avhandlinger innenfor norskdidaktikk som benytter termen i problemstillinger eller forskningsspørsmål (f.eks. Kjelen, 2013; Monsen, 2014). I kapittel 3.2.5 drøfter og begrunner jeg termen nærmere.

Forskningsspørsmålet fokuserer på hva lærerne anser som viktig når de planlegger, vurderer og evaluerer det lesefaglige innholdet i undervisningen. Jeg er opptatt av lærernes spesifikke begrunnelser før og etter den observerte timen, og hva som

preger refleksjonene knyttet til valgene de foretar i leseundervisningen. I tillegg fokuserer spørsmålet på lærernes mer generelle refleksjoner og didaktiske kunnskap om lesing i de fagene som undersøkes.

I studien utgjør altså arbeidsmåter og oppfatninger bakgrunn for analyse og drøfting av hvordan læreres syn på lesing manifesterer seg i deres lesedidaktiske praksiser.

1.4. AVHANDLINGENS OPPBYGGING

Avhandlingen inneholder ti kapitler. I dette innledningskapitlet gis en beskrivelse av min motivasjon for studien, og deretter presenteres studien og studiens formål. Ettersom lesing tradisjonelt har vært norskfagets ansvar, og lesing i norskfaget utgjør studiens utgangspunkt, redegjør jeg for noen trekk ved lesing i norskfaget i et historisk perspektiv, frem til årtusenskiftet. PISA-undersøkelsene markerte ved årtusenskiftet et samfunnsmessig og politisk vendepunkt når det gjaldt lesing. Jeg beskriver noen av de viktigste samfunnsmessige og politiske satsningene i Norge og Norden etter årtusenskiftet, og trekker linjer frem til 2013 og læreplanrevisjonen. Jeg gjør også rede for klasseromsforskning som omhandler læreres betydning for elevers læring og leselæring, og peker på behovet for forskning på læreres arbeid med lesing etter den første leseopplæringen. Siste del av kapitlet utgjør presentasjon av studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 tar for seg en forskningsoppsummering av tidligere studier med fokus på læreres arbeid med lesing. I tillegg beskrives noen norske evalueringer og forskningsrapporter med relevans for studien. Kapitlet oppsummeres og avrundes med en presisering av studiens plassering i forskningsfeltet.

Kapittel 3 redegjør for studiens teoretiske fundament. Kapitlet er tredelt. I kapittel 3.2 drøftes termen *lesedidaktiske praksiser* gjennom å fokusere nærmere på begre-

pene didaktikk, lesing og praksis. Jeg ser sider ved didaktikk i sammenheng med teori om litterasitetspraksiser. I tillegg drøftes termen læreroppfatninger, forholdet mellom læreroppfatninger og handlinger, samt læreroppfatninger som integrerte kunnskapsformer. Kapitlet avrundes med en oppsummering og drøfting av termen *lesedidaktiske praksiser*. Ettersom studien har fokus på leseundervisning rettet mot forståelse, drøfter jeg i kapittel 3.3 teorier om leseforståelse av betydning for leseundervisningen. Kapitlet tar også for seg teorier som angår læreres kunnskapsformer i leseundervisningen. I tråd med drøfting av læreroppfatninger som integrerte kunnskapsformer (kapittel 3.2), belyser jeg i kapittel 3.3 læreres kunnskapsformer ut fra deklarativ, prosedural og betinget kunnskap. I tillegg drøftes rammer for leseundervisningen, samt kompleksiteter i fagtekster som kan ha betydning for læreres tilnærminger i leseundervisningen. Kapittel 3.4 gjør rede for aspekter ved lesing i de fagene som studien utforsker.

Kapittel 4 beskriver og drøfter studiens metodiske tilnærming: video og observasjon, og gjør rede for datainnsamling og empirisk grunnlag. Kapitlet drøfter etiske aspekter knyttet til datainnsamling og gjennomføring, og redegjør for prosedyrer i gjennomføringen. I metodekapitlet gjøres det også greie for valg av analysetilnærminger. Observasjonene analyseres ut fra en interaksjonistisk inspirert tilnærming, og intervjuene analyseres ut fra en fenomenografisk inspirert tilnærming. Kapitlet avrundes med en drøfting av validitet og forskerrolle.

I kapittel 5 presenterer jeg funn fra videoobservasjonene, og i kapittel 6 drøfter jeg sentrale funn fra observasjonene opp mot teori og aktuell forskning. Drøftingen i kapittel 6 svarer til forskningsspørsmål 1a ovenfor, om hvordan lærere gjennomfører arbeid med lesing i undervisningssituasjonene.

I Kapittel 7 presenteres funn fra intervjuene, og i kapittel 8 drøftes sentrale funn i intervjumaterialet opp mot teori og aktuell forskning. Drøftingen i kapittel 8 svarer til forskningsspørsmål 1b, om hvordan lærere oppfatter lesing i et didaktisk perspektiv. Presentasjoner av funn i kapitlene 6 og 8 er bygd opp ved at de innledes med norsklærernes bidrag, deretter presenteres naturfag- og samfunnsfaglærernes bidrag samlet.

Kapittel 9 retter seg mot studiens overordnede problemstilling *Hva kjennetegner læreres lesedidaktiske praksiser?* I kapitlet foretas en analyse av eventuell sammenheng mellom lærernes oppfatninger og deres handlinger. Det tas utgangspunkt i svar på intervju spørsmål som spesielt angår læreres planlegging av undervisning. Svarene sees i lys av sekvenser i observasjonene. Jeg drøfter noen av de sentrale funnene i lys av relevant forskning som omhandler mulige konsekvenser av sammenhenger, eller manglende sammenhenger i læreres leseundervisning.

I Kapittel 10 presenterer jeg funn vedrørende læreres lesedidaktiske praksiser i tre punkter, slik de fremkommer i denne studien. Jeg drøfter studiens implikasjoner og behov for videre forskning ut fra de tre oppsummerte kjennetegnene.

2. TIDLIGERE FORSKNING PÅ ARBEID MED LESING I FAG.

2.1. INNLEDNING

Formålet med dette kapitlet er å gjøre rede for et utvalg av relevante studier som omhandler læreres didaktiske praksiser innenfor lesing i fag på ungdomstrinnet. Hensikten er å sette min studie inn i en større kontekst og dokumentere dens relevans i forskningsfeltet. Jeg har primært valgt studier fra de siste ti årene, det vil si fra 2007, men har valgt å sette studiene inn i en historisk sammenheng ved kort å beskrive noen trender de siste tiårene.

Utvalget av studier har særlig rettet seg mot forskning med didaktisk fokus innen morsmålsfaget og i øvrige relevante fag fra barnetrinn til videregående skole. Søkene har primært vært rettet mot studier som omhandler arbeid med lesing i de fagene som undersøkes i denne studien, morsmålsfag, samt naturfag og samfunnsfag. Forskningsoversikten har et *generelt* fokus på lesedidaktisk arbeid, det vil si at jeg har utelatt studier som tematiserer for eksempel gutter og lesing, og studier som hører inn under mer spesialpedagogiske kontekster, som arbeid med lesing knyttet til lesevansker og dysleksi. Det finnes også en rekke studier som har et elevrettet perspektiv, og som på ulike måter fokuserer elevers utbytte av leseundervisning, men i denne oversikten er det primære fokuset rettet mot læreres arbeid med lesing i klassen.

Det er i hovedsak doktorgradsavhandlinger og større vitenskapelige forskningsarbeid, i tillegg til forsknings- og fagartikler, som danner grunnlaget for oversikten.

Jeg har gjennomført egne kildesøk i ulike databaser som Oria, Google Scholar, Teacher Reference Center, Eric, SAGE Journals, DART-Europe E-thesis Portal og Web of Science, samt i norske og nordiske tidsskrifts- og fagartikkeltidsskrift. Jeg har benyttet søkeord på norsk, dansk, svensk og engelsk som er relevante for den overordnede problemstillingen, og anvendt ulike kombinasjoner som for eksempel lesing, lesing i fag, lesedidaktikk, leseundervisning, lesestrategier, leseforståelse, forståelsesundervisning, implisitt og eksplisitt forståelsesundervisning, læreres oppfatninger om leseundervisning osv. Jeg har også lest litteraturlister i aktuelle avhandlinger, artikler og rapporter for å utvide søkene. Ettersom det er et sterkt fokus på forståelsesundervisning i internasjonal sammenheng, har jeg funnet det naturlig å nevne et utvalg internasjonale studier, men hovedvekten er lagt på norske og nordiske studier. I arbeidet med litteraturoversikten har jeg funnet flere studier som retter seg inn mot undervisning av yngre eller eldre elever, enn studier som er i den foreliggende studiens målgruppe.

Med bakgrunn i de nevnte valgene er kapitlet strukturert i tre hoveddeler: læreres arbeid med lesing, studier av læreres oppfatninger, og studier som undersøker sammenhenger mellom læreres arbeid med lesing og deres oppfatninger. Delkapitlene innledes med trender i tidligere internasjonal forskning på feltet, før jeg presenterer et utvalg nordiske studier nærmere.

2.1.1. Studier som omhandler forskning på læreres arbeid med lesing

I dette delkapitlet har jeg konsentrert meg om studier som utforsker undervisning rettet mot leseforståelse. De fleste studiene jeg har funnet på området, er intervensjonsstudier hvor arbeid med spesifikke former for strategier eller arbeidsmåter testes ut av forskere eller av lærere. En vanlig form for måling av effekt i disse studiene, er bruk av før- og ettertester. Noen av de valgte studiene anvender videoobserva-

sjon, slik den foreliggende studien gjør, men den foreliggende studien fokuserer ikke på intervensjoner eller måling av effekter i klasserommene.

Tilnærmingene til undervisning i leseforståelse som dagens internasjonale forskning bygger på, har sitt utspring i forskning på 1980- og 1990-tallet (Raphael, George, Weber og Nies, 2009, s. 449). På 1980-tallet tenderte forskningen til å fokusere på individuelle strategier. Kjentegn ved strategier hos gode lesere ble sett i sammenheng med studier av effektiv strategiundervisning i klasserom og i lærerutdanning. Forskningen fokuserte på ulike områder for leseforståelse av betydning for læreres tilrettelegging, blant annet organisering av informasjon i tekster (se f.eks. Anderson og Pearson, 1984), metakognitive prosesser for overvåking av forståelse (f.eks. Brown, Campione og Day, 1981) og innholdskunnskap (f.eks. Shulman, 1986). Au (1980) benyttet video for å utforske utvikling av kulturelle forståelser hos minoritetsspråklige barn gjennom intervensjon. Ved å benytte deltakerstrukturer i leseundervisningen som lignet fortellingsstrukturer i barnas morsmål, økte deres leseprestasjoner. Samlet sett bragte 1980-tallets forskning innsikt i gode leseres strategibruk, fordeler med undervisning i forståelsesstrategier, og kunnskap om effektive arbeidsmåter for utvikling av god tekstforståelse (Raphael et al., 2009, s. 450). Kunnskap om forståelsesundervisning i relasjon til sosiokulturelle perspektiver på læring, bidro på 1990-tallet til utvikling av modeller som rettet seg mot bruk av flere og ulike strategier for å utvikle sammenheng i tekster. For eksempel ble det blant annet utviklet et intervensjonsrammeverk for transaksjonell strategiundervisning på begynnernivå (Pressley et al., 1994).

I nyere internasjonal forskning på forståelsesundervisning fremheves arbeid med å internalisere rammer for leseundervisningen på mellom- og ungdomstrinn (for eksempel Fisher, Frey og Lapp, 2011). Ved hjelp av strukturert og fokusert leseundervisning gjennom modellering, veiledet undervisning med rom for differensiering av

erfaringer, samarbeid med medelever, samt individuelt arbeid med oppsummering og evaluering, kan elever tilegne seg ny kunnskap. Rekkefølgen i hvordan komponenter implementeres i leseundervisningen, synes å være mer underordnet (Grant, Lapp, Fisher, Johnson og Frey, 2012). Undervisning for å styrke lesing på generelt grunnlag, for eksempel gjennom å ta i bruk noteringsteknikker, tabeller, utvikle vokabular, osv., som også kan være anvendelige lesestrategier i flere fag, er viktig, samtidig som det også er kjent at mange ungdommer ikke gjør seg nytte av slike strategier i læringsarbeidet (Fisher og Frey, 2015, s. 258).

De senere år har også forskning på mer fagspesifikk leseundervisning fått større fokus, med oppmerksomheten rettet mot hvordan leseundervisningen i skolefagene kan gjenspeile fageksperters måter å forholde seg til tekster (for eksempel Shanahan og Shanahan, 2008). Fagspesifikk leseundervisning har kanskje spesielt hatt fokus i arbeidet med leseundervisning blant ungdom (Moje, 2008). Det er også forskere som mener at fokus på å undervise elever som spesialistlesere kan vanskeliggjøre utvikling av tilstrekkelige leseferdigheter hos elever som strever (Fagella-Luby, Sampson Graner, Deshler og Valentino Drew, 2012). Andre innvendinger er for eksempel at det ikke er nødvendig å lese som spesialister i ordinære skolefag, og at det å utvikle fagspesifikke ferdigheter er sentralt når elever velger fag og utdanning selv, og skal tilegne seg kunnskap og arbeide innenfor bestemte disipliner (Heller, 2010). Forskning dokumenterer også muligheter som kan ligge i elevers leseutvikling gjennom både fagoverbyggende og fagspesifikk leseundervisning (for eksempel Brozo, Moorman, Meyer og Stewart, 2013). Oppmerksomhet mot utvikling av elevers leseferdigheter inn i det 21. århundre er økende, og krever målrettet arbeid med lesing i fagene (Fisher og Frey, 2015, s. 260).

Det finnes også nyere norske og nordiske studier som omhandler ulike sider ved læreres forståelsesundervisning innenfor de fagene som denne studien undersøker. De studiene som er tatt med i dette delkapitlet, er enten direkte observasjonsstudier eller intervensjonsstudier. En studie som ligner på deler av min studie er for eksempel Andersson-Bakkens studie (2015). Studien fokuserer på videoobservasjon av én lærer i norsk på 9.trinn og lærerens responser og spørsmålsstillinger. Analyseenheten er litterær samtale mellom lærer og elever. Resultatene viser at lærerne bruker relativt mye tid på det som betegnes som læringsfremmende responser. Andersson-Bakken finner at spørsmål læreren stiller, kan bidra til å sjekke om elevene har fulgt med i teksten, mens spørsmålene i mindre grad er egnet til å åpne opp for elevenes egne refleksjoner med tanke på å kunne knytte tekstens innhold opp mot egne erfaringer (Andersson-Bakken, 2015, s. 24). Når det gjelder bruk av spørsmål, er det behov for mer forskning på hvordan spørsmålene ser ut i den konteksten de stilles, og hvilken funksjon de får for klasesamtalene (Andersson –Bakken, 2015, s. 61).

Andersson-Bakken og Klette (2015) har ved hjelp av videoobservasjon undersøkt hvilken rolle lærerspørsmål har, og hvilke typer lærerspørsmål som stilles i klasseromsdiskusjoner, ved å sammenligne helklasseundervisning i norsk og naturfag på ungdomstrinnet. Studien fokuserer ikke direkte på arbeid med tekster, men på lærerens bruk av lærerspørsmål, samt tempo og rytme i spørsmålene når undervisningen er organisert gjennom klasseromsdiskusjoner. Resultatene er basert på videoanalyser av 8 naturfagtimer og 10 språkfagstimer, og viser at det er ulikheter i måtene lærerne stiller spørsmål på, mellom de to fagtypene. Ulikhetene kan bunne i at det er ulike undervisningstradisjoner mellom språkfag og naturfag, men de ulike emnene som det undervises i, kan også ha innflytelse på lærerspørsmål. Forskerne diskuterer også temaet med utgangspunkt i at undervisningsformen kan ha betydning for lærerspørsmål, det vil si at det i de undersøkte timene var lagt vekt på helklasseundervisning (Andersson-Bakken og Klette, 2015).

Det er foretatt intervensjonsstudier gjennom før- og ettertester i svenskfaget som omhandler dialogisk strategiundervisning (DSU) i tilknytning til novelletekster på 7.trinn (Tengberg og Olin-Scheller, 2016a), og argumenterende tekster på 9.trinn (Tengberg og Olin-Scheller, 2016b). Forskerne fant at DSU i arbeid med novelletekstene blant annet ikke syntes å vise til forbedrede resultater for høytpresterende lesere på ettertestene. Samtidig avdekket arbeidet muligheter for leseutvikling ved at lærere og elever sammen bidro til konstruktive og støttende miljø (Tengberg og Olin-Scheller, 2016a, s. 108). I arbeid med DSU gjennom argumenterende tekster, fant forskerne at intervensjonen hadde god effekt for hovedvekten av elevene som deltok. Samtidig spør forskerne seg om hvordan arbeid med DSU også kan bidra til å styrke høytpresterende elevers leseferdigheter (Tengberg og Olin-Scheller, 2016a, s. 145).

Bremholm (2013) gjør en intervensjonsstudie og undersøker ved hjelp av utprøving av leseguide hvordan lesing i naturfag kan bli til en ressurs for læring. Datamaterialet samles inn gjennom lydopptak og feltnotater, og analysen av utprøvingen viser at bruk av leseguide i naturfagundervisningen på flere punkter kan bidra til å støtte og bedre elevers læringsbetingelser med tanke på tilegnelse av naturfaglig innhold i tekster.

En annen relevant studie er Andreassens (2008) implementeringsstudie. Studien undersøker effekt av eksplisitt undervisning i leseforståelse i samfunnsfag i fem norske femteklasser. Intervensjonen som ble utviklet, tok utgangspunkt i fire undervisningsprinsipper basert på nyere internasjonal intervensjonsforskning innen feltet. Lærerne innarbeidet undervisningsprinsippene som en del av egen undervisning i en femmånedersperiode. Funnene viser at femteklassingers bruk av lesestrategier er mulig å forbedre gjennom undervisningsopplegget med strategiundervisning, samt tekstsamtaler i mindre elevgrupper. Samtidig påvises det ikke effekter når det gjel-

der leseforståelse og lesemotivasjon. Studien peker også på at norsk skole synes å ha en del sentrale utfordringer med tanke på implementering av forskningsbasert kunnskap.

Det er også flere internasjonale studier som på ulike måter omhandler læreres arbeid med leseforståelse i samfunnsfag. I en av observasjonsstudiene hvor forskeren registrerte tekster, aktiviteter og instruksjoner med blant annet frekvenstilling, viser funnene at leseundervisningen er lite fagspesifikk, og mer preget av generell utvikling av vokabular i tilknytning til læreboktekstene (Nokes, 2010). Samtidig er det intervensjonsstudier som viser klare positive effekter av intervensjonene i arbeid med samfunnsfaglige tekster. Vaughn et al. (2013) foretok for eksempel en studie hvor 8.trinns lærere ble undervist i ulike sider ved arbeid med tekster før intervensjonen. Sammenlignet med kontrollgruppen viste elever som hadde fått eksplisitt undervisning i strategier statistisk signifikant høyere resultater både på leseforståelse og kunnskapstilegnelse (Vaughn et al., 2013, s. 77).

2.1.2. Studier som omhandler forskning på læreres lesedidaktiske oppfatninger

I flere av de internasjonale studiene som er relevant for min studie, er utforskning av læreres oppfatninger foretatt ved å benytte spørreskjema, eller former for selvrapporing. Det finnes også større studier som har kombinert spørreskjema med dybdeintervju av et utvalg lærere. En tendens i de internasjonale, kvantitative studiene fra 1980- og 1990-tallet, var at læreres refleksjoner omkring arbeid med lesing som fremmer leseforståelse, i hovedsak kunne kategoriseres gjennom to teoretiske hovedretninger. Den ene hovedretningen fokuserte på læreres refleksjoner omkring språklige enheter som stavelser, ord og setninger, mens den andre hovedretningen fokuserte mer på læreres overordnede pedagogiske refleksjoner med tanke på leseundervisning (f.eks. Snow og Juel, 2005). Funn i kvalitative studier viste at læreres oppfatninger av lesing også kunne fremstå noe mer nyansert og sammensatt. For

eksempel synliggjorde Olson og Singers (1994) studie av lærere i videregående skole at læreres oppfatninger omkring arbeid med lesing kunne sees mer relatert til kontekster i undervisningen: bevisstgjøring av læreres lese-teoretiske orienteringer syntes å føre til økt bevissthet om temaet. Enkelte studier fokuserte spesifikt på læreres oppfatninger av leseforståelse. Norby, et al. (1991) undersøkte 311 læreres oppfatninger av hva de mente at undervisning i leseforståelse omfattet. Funnene viste at lærerne oppfattet nesten alle former, eller varianter av undervisning, som undervisning i forståelse. Det å vurdere forståelse gjennom ulike spørsmålsstillinger og å gjennomgå tekster, ble sett på som måter å undervise elevene i forståelse. Funnene støttes også av andre forskere som har gjort lignende studier av lærere i grunnskolen (f.eks. Concannon-Gibney og Murphy, 2010). Motivasjonelle faktorer er også undersøkt i sammenheng med arbeid med leseforståelse. For eksempel utforsket Quirk et al. (2010) grunnskolelæreres oppfatninger av elevers lese-motivasjon og hvilke aspekter ved elevers motivasjon som ble spesielt vektlagt med tanke på læreres målsettinger for lesingen. Funnene indikerte at lærere så på elevenes indre motivasjon som viktig, samt å legge til rette for utfordringer som også inkluderer utvikling av gode holdninger til lesing.

Det er også foretatt noen norske og nordiske studier som har relevans for denne avhandlingen, og jeg presenterer i det følgende et utvalg. I utvalget har jeg inkludert resultater fra intervju av lærere i morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag som tematiserer områder innenfor leseundervisning, primært på ungdomstrinnet.

Læreres oppfatninger av arbeid med lesing og leseforståelse er blant annet undersøkt i en studie som ble startet ved årtusenskiftet (Kulbrandstad et al., 2005). Ved hjelp av kvalitative forskningsintervju av norsklærere på ungdomstrinnet, fokuserte deler av studien på arbeid med studieteknikk og leseforståelse ut fra L97. Oppsummerende pekte Kulbrandstad og kollegaene på det fortsatte behovet for utvikling av

kunnskap om hva innholdet i arbeid med leseopplæring skal være på ungdomstrinnet, og at læreres oppfatninger om hva arbeid med forståelse innebærer, bør styrkes (Kulbrandstad et al., 2005, s. 134).

Det er også foretatt studier som retter seg mot norsklærere på ungdomstrinnet og litteraturundervisning. Kjelen (2013) utforsker norsklærernes oppfatninger om det faglige innholdet, organiseringen av faget og fagets formål, og finner gjennom intervjuene at lærerne blant annet omtaler litteratur, litteraturundervisning og litteraturens plass i norskfaget ulikt. Analysene bidrar til å gi innsikt i hvordan didaktisk forskning og læreplaner forstås og anvendes av lærerne med tanke på litteraturundervisningen.

Greibrokk (2014) har en lignende tilnærming når han intervjuer norsklærere i videregående skole om deres opplevelser og tanker omkring egen litteraturundervisning. Avhandlingen diskuterer litteraturundervisningens vilkår, med muligheter og begrensninger i lærernes utøvelse. Funnene synliggjør at litteraturundervisningen er en praksissituasjon som er preget av både uforutsigbarhet og normalitet. Tekstene kan mottas med likegyldighet, men også med positiv tilslutning og elevengasjement.

Eksterne kartleggingsprøver i lesing benyttes for å kartlegge elevers avkodingsferdigheter og leseforståelse. Prøvene kan bidra støttende i skolens arbeid med å videreutvikle elevers leseferdigheter. Gjennom lærerintervju fant Monsen (2013) at norsklærerne på ungdomstrinnet så ut til å ha svake kunnskaper om hva nasjonale prøver måler. Samtidig hadde lærerne tillit til prøveverktøyene. Monsen konkluderer blant annet med at eksterne leseprøvers funksjon må avklares, samt at kunnskap omkring verktøyene må utvikles på flere nivå i utdanningssystemet (Monsen, 2013, s. V). Manglende kunnskap om eksterne leseprøver kan medføre at prøvenes potensiale som støtte i arbeid med utvikling av elevers leseforståelse i fagene, ikke utnyt-

tes i tilstrekkelig grad. Samtidig kan funnene også synliggjøre viktigheten av målrettet lærersamarbeid om arbeid med leseforståelse på tvers av fag, for å utvikle læreres kunnskap og bevissthet om feltet (f.eks. Brevik, 2014, s. 52). Betydningen av å utvikle læreres språk for ulike typer tekster og tilnærminger som kan fremme leseforståelse, kan synes viktig for å utvikle lærernes forståelse av hva arbeid med lesing innebærer. Conley (2008, s. 85) hevder blant annet at det i fagene er tradisjon for å se leseforståelse som en *ensartet komponent*: lærere på høyere nivå forventer at elever ut fra tidligere skolegang er klare for å forstå på adekvat nivå, og at de innehar nødvendige problemløsningsstrategier. Lærere er dermed mer opptatt av å undervise i fagene enn å undervise i hvordan elever kan tenke innenfor fagkontekstene. En sterkere integrering av lesing i fagene gjennom de grunnleggende ferdighetene bør kanskje også ta i betraktning at det kan være ulike faktorer som er bestemmende for hvordan læreres individuelle forståelse av fag, emner og didaktikk kommer til uttrykk (Nygren, 2009; Henriksson, 2016). En studie av historielæreres fagforståelse på videregående nivå, synliggjorde gjennom intervju at lærere endret sine forståelser av faget gjennom ulike erfaringer (Berg, 2014).

Studier som undersøker læreres arbeid med lesing i fag, har for eksempel også utforsket hvordan lærere utnytter potensialet i arbeid med tekster. Mossberg Schüllerqvist (2008) er opptatt av hvordan tekster kan utvikle bredde i elevers forståelse av litteratur. Funnene tyder på at læreres bruk av tolkningsfellesskap i litteraturundervisningen kan utnyttes i større grad i form av å inkludere flere mål. Med flere mål vil elevene gjennom arbeid med tekstene kunne få muligheter til både å øke sin kunnskap om verden og om sjangrene som tekstene er en del av. Utnyttelse av teksters potensiale for kunnskapsutvikling er også undersøkt gjennom en delstudie av lærere på videregående nivå i Norlunds (2009) avhandling. Studien fokuserer på læreres valg av arbeidsmåter for utvikling av elevers kritiske lesing av sakprosa-

tekster. Analyse av lærerintervjuene synliggjorde at verken kritisk lesing eller sakprosatekster har en fremtredende rolle i svenskfaget.

2.1.3. Studier av læreres lesedidaktiske arbeid og oppfatninger

Den mulige innflytelsen som læreres oppfatninger har på deres pedagogiske valg når det gjelder læring fra tekster, har vært fokus for en gruppe internasjonale studier. Studiene undersøker ulike sider ved arbeidet med tekster, og i noen studier finner en sammenheng mellom de valgene lærere gjør i undervisningen og deres grunnleggende pedagogiske oppfatninger. Hoffman og Kugle (1982) benyttet video- og lydopptak fra undervisningen, samt dybdeintervju av et utvalg lærere på 2. og 3. klassetrinn i sin undersøkelse av hvordan lærere veiledet elever under lesing. Forskerne fant for eksempel at tilbakemeldinger til elever som leste tekster høyt, blant annet ikke omfattet korrigerende av feillesinger, dersom feillesningene ikke ledet til endret innhold i teksten. I stedet fokuserte lærerne på å utvikle elevenes forståelse ved å relatere innholdet til kontekstuell informasjon. Lærerne beskrev at det som styrte deres atferd i klasserommet, var bevisstheten om å inneha en bred forståelse av lærings situasjonen og se hver enkelt elevs behov. Det er også studier som konkluderer med at læreres kunnskap på komplekse måter virker inn på læreres handlinger. Grisham (2000) fant for eksempel i sin longitudinale studie av 12 nyutdannede læreres praksiser, at læreres kunnskaper om litterasitet fra utdanningen, har stor innflytelse i starten av lærerkarrieren. Lærerne er de første årene også mer bevisst den innflytelsen utdanningen har hatt på området, enn når de etter hvert opparbeider seg erfaring. Gjennom erfaring er det flere forhold som spiller inn på læreres handlinger og oppfatninger omkring temaet, som for eksempel rammer i skolesystemet og ved den enkelte skole, og forutsetninger i elevgruppen. Grisham (2000) benyttet oppsummeringer av empiri fra de 12 lærerne, samt dybdeanalyse gjennom casestudier av tre lærere. Det er også studier som dokumenterer at selv om konteksten ikke er gunstig, er det konsistens mellom læreres oppfatninger og deres arbeid. Ness

(2009) undersøkte for eksempel frekvensen av læreres leseforståelsesundervisning i samfunnsfag og naturfag på ungdomstrinn og i videregående skoler, og studerte lærernes oppfatninger om leseundervisning i fagene. Av 2400 minutters observasjon i klasserom, ble undervisning relatert til leseforståelse registrert i 82 av minuttene. De kvalitative funnene i samme studie viste at lærerne ikke så seg kvalifisert, eller ansvarlige, for undervisning i leseforståelse, og lærerne kjente også på et press til å prioritere tiden på forberedelser til tester (Ness, 2009, s. 143).

Også i Norden er det et utvalg studier som både undersøker læreres arbeid og oppfatninger av lesing i fagene, og jeg gjør i det følgende rede for noen som kan anses som relevant for denne studien. Datainnsamlingen i studiene består i hovedsak av intervjuer, observasjoner, intervensjoner og i noen grad tekstanalyser.

Anmarkrud (2009) utforsket fire norsklæreres undervisning i leseforståelse på 9.trinn i sitt avhandlingsarbeid. Hovedfokuset var lesestrategier og arbeid med lese-motivasjon. Anmarkrud benytter videoobservasjon, feltnotater og intervju i kombinasjon med casestudiedesign. Funnene tyder på at norsklærerne i varierende omfang arbeider med strategiundervisning. I de klassene der det ble arbeidet med strategier, var det strategier for bearbeiding og utdyping av informasjon som var mest vanlig. Det smale fokuset gir begrensede muligheter for elevene til å kunne utvikle bredde og effektivitet i sine lesestrategier. Funnene viser også at lærerne innehar begrenset kunnskap om leseforståelse generelt, og leseforståelse og lese-motivasjon spesielt. Anmarkrud konkluderer med at lærernes individualiserte og erfaringsbaser-te kunnskap ikke virker å være tilstrekkelig for systematisk og målrettet arbeid med lesestrategier og lese-motivasjon i klasserommet (Anmarkrud, 2009, s. 212).

Det er andre studier som utforsker strategiundervisning i flere fag. For eksempel utforsker Lindholm (2016) arbeid med lesestrategier i fagene svensk som andre-

språk, samfunnsfag og naturfag. I studien benytter Lindholm observasjonsprotokoll i undervisningen, samt intervju av lærere, i tilknytning til observasjonene. Lindholms funn bekrefter funn i Anmarkruds studie (2009), og viser at strategier som avklaring av uklarheter, samt foregripelser, er hyppigst benyttet av lærerne. Lindholm hevder at lærernes utsagn om elevenes deltakelse og økte engasjement, kan tyde på at de valgte strategiene har en positiv innvirkning på de flerspråklige elevenes utvikling av lese- og skriveferdigheter på majoritetsspråket (Lindholm, 2016, s. 191).

Potensial i læreres tilnærminger med tanke på språklig fokus i arbeid med tekster, finner en også i studier innenfor naturfaglige emner. Måten lærere arbeider med språket i kjemi på 8. trinn i et finlandsk-svensk klasserom, er blant annet undersøkt av Danielsson (2010). Danielsson benyttet lyd- og videoopptak, samt digitale bilder i dokumentasjonen fra undervisningsøktene. I tillegg ble det foretatt intervju av lærere og fokuselever mot slutten av datainnsamlingen. Danielsson fant blant annet at det i liten grad ble kommunisert omkring tekstene, og at den metaspråklige kommunikasjonen som forekom, var på et overordnet nivå, ledet av lærerens mer spørsmål- og svarrettede ytringer (Danielsson, 2010, s. 110). Kouns (2014) har gjennomført en intervensjonsstudie med fokus på språkinnrettet undervisningspraksis i fysikk knyttet til to lærere i videregående opplæring. Funnene dokumenteres gjennom lydopptak, foto og feltnotater, og fokus er innrettet mot selve intervensjonen. Ett av Kouns' hovedfunn var at intervensjonen bidro til å utvikle lærernes språkdiktiske bevissthet om hvordan språket i emnet kan kommuniseres: observasjonene viste at elevene deltok gradvis, og i økende grad, som språkbrukere, og ikke bare språklærende i undervisningen (Kouns, 2014, s. 247).

Intervensjonsstudier av former for tekstsamtaler er foretatt i flere fag. Halleson (2015) gjør for eksempel videoobservasjoner av hvordan ulike typer tekstsamtaler kan støtte elevers lesing av historietekster på gymnasnivå. I tillegg foretas det in-

tervju av lærerne i studien. Resultatene viste at i tilfeller hvor tekstsamtaler virket støttende på lesing av tekstene, inntok elevene forventede og relevante posisjoner til tekstenes innhold. I møte med mer krevende tekster viste elevene evne til å endre sine posisjoner til tekstene gjennom å utforske innhold, emnefelt og kontekst. Tekstsamtaler, enten de var lærer- eller elevstyrte, virket støttende på lesing i historiefaget, men utbyttet forutsetter gjennomtenkt planlegging av tekstsamtalene.

Som vi har sett ovenfor, viser de studiene som spesifikt har undersøkt sammenhenger mellom læreres lesedidaktiske arbeid og oppfatninger, at det kan variere hvorvidt det er sammenheng. I andre studier som vi har sett nærmere på ovenfor, drøftes læreres lesedidaktiske arbeid og oppfatninger mer integrert, og fokuserer nødvendigvis ikke direkte på hvorvidt det er sammenheng mellom utsagn og arbeidsmåter. I denne oversikten har jeg tatt med begge typer studier.

2.1.4. Norske evalueringer og forskningsrapporter med relevans for studien

Jeg har også inkludert et utvalg evalueringer og forskningsrapporter som har relevans for studien. Utvelgelsen er foretatt med bakgrunn i dokumenter eller studier som på direkte eller indirekte måter har betydning for ungdomstrinns læreres arbeid med lesing.

I 2006, samme år som LK06 ble iverksatt, og lesing ble et mer felles ansvar for alle fag, ga en arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet ut rapporten *Framtidas norskfag, språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn* (Aasland et al., 2006). Med bakgrunn i ulike samfunnsendringer som kan virke inn på norskfagets målsettinger og verdigrunnlag, som for eksempel globalisering og økt kulturelt mangfold, utviklet arbeidsgruppen fem karakteristikk for det fremtidige norskfaget. To av karakteristikkene som kanskje særlig berører denne studien, er norskfaget som språk- og kulturfag og norskfaget som grunnleggende ferdighetsfag (Aasland et

al., 2006, s. 22). Det første punktet berører norskfagets ansvar for å gi alle elever en allsidig og god språklig kompetanse som kan dyktiggjøre elevene til medvirkning og medskapning i samfunnet. Det andre punktet retter seg mot norskfagets hoved-, men ikke eneansvar, for elevers muntlige ferdigheter og deres lese- og skriveferdigheter:

Framtidens norskfag må utvikle seg som språkfag slik at det kan støtte, rettleie og legge forholda til rette for ei systematisk munnleg og skriftlig språklæring som både er tilpassa majoriteten av elevane, dei som har norsk som sitt morsmål, og den veksande minoriteten av elevar som lærer norsk som del av ei fleirspråkleg utvikling (Aasland et al., 2006, s. 24).

Systematikk og tilpasning synes ut fra rapporten å være sentrale aspekter i utvikling av norskfagets ansvar med tanke på de språklige ferdighetene.

Skjelbred og Aamotsbakken gjennomførte i perioden 2006-2009 et kvalitativt forskningsprosjekt på 2., 5. og 8. trinn med mål om å utforske skolers lesekultur, samt fagteksters og læremidlers rolle. Hovedfokus i studien er rettet mot fagtekster i matematikk, naturfag, norsk og KRL (Skjelbred og Aamotsbakken, 2009, s. 11). Det empiriske materialet omfatter intervjuer med elever, lærere og skoleledere, klasseromsobservasjon, og analyser av læringsressursene som var i bruk under undersøkelsen. Observasjonene ble dokumentert gjennom løpende notater med utgangspunkt i en felles mal. Lærerintervjuene var organisert som fokusgruppeintervju. En oppsummering av resultatene fra prosjektet viser at lærerne i stor grad benytter seg av forlagsproduserte læremidler i timene, og lærerne oppgir at læremidlene gir trygghet, er i tråd med læreplanen, samt er arbeidsbesparende. De fleste uttrykker også at de er fornøyde med lærebøkene som er valgt. Svært få av lærerne omtaler lærebøkens tilrettelegging for arbeid med grunnleggende ferdigheter når de gjengir kriterier for valg av læremidler (Skjelbred og Aamotsbakken, 2009, s. 506).

Det er i de senere år foretatt flere ulike evalueringer av hvordan for eksempel LK06 er implementert av ungdomsskolelærere i norske klasserom, og hvordan ungdomsskolelærere arbeider etter at læreplanen ble iverksatt. Det er blant annet gjennomført intervju av læreres oppfatninger av grunnleggende ferdigheter (Hertzberg, 2009, s. 139). Oppsummeringen viser at lærerne uttrykker oppmerksomhet for de grunnleggende ferdighetene, men det er bare én av de 10 deltakende skolene som har hatt temaet oppe til drøfting i fellestid. Det oppgis lite samarbeid omkring ferdighetene, og det samarbeidet som er, dreier seg gjerne om å bryte ned kompetansemål. Når det gjelder lesing viser studien at skolene deltar i lesestimuleringsprosjekter med skjønnlitteratur, men det er få spor av at arbeid med leseferdigheter er en integrert del av arbeidet med fagene (Hertzberg, 2009, s. 146).

Norske læreres deltakelse i OECD's internasjonale undersøkelse om undervisning og læring (TALIS) synliggjorde gjennom spørreskjema noen resultater som også kan ha relevans for denne studien. Ungdomstrinns lærere benytter seg i mindre grad av undervisningstilnærminger som kan betegnes som praktisk, variert, relevant og utfordrende (Carlsten, Caspersen, Vibe og Aamodt, 2014, s. 10). Dette er undervisningstilnærminger som sees i sammenheng med fremtidige kompetansebehov. Forskerne peker derfor på at det kan ligge muligheter for styrking av læringsbetingelser i de nevnte arbeidsformene. Et annet funn er at norske lærere deltar i relativt liten grad i faglige og profesjonelle utviklingsaktiviteter. Norske lærere melder også i mindre grad om behov for profesjonell og faglig utvikling (Carlsten et al., 2014, s. 21).

Både i Norge og i andre OECD-land har det de siste 10-15 årene vært knyttet stor interesse til skolars bidrag til elevers læring, og på hvilke måter læringen kan dokumenteres. Sammenligninger av resultater på nasjonale prøver og eksamen kan fungere som dokumentasjon på elevers kompetanse innenfor de fagene prøven måler. Men sammenligningene synliggjør ikke skolars medvirkning til resultatene, et-

tersom flere internasjonale studier peker på at også faktorer utenfor skolers kontroll, som elevers familiebakgrunn, har betydning for elevers skoleresultater (Steffensen, Ekren, Zachrisen og Kirkebøen, 2017, s. 8). Ved å beregne skolebidragsindikatorer for små-, mellom- og ungdomstrinnet innenfor grunnleggende ferdigheter i engelsk, lesing og regning, analyserer Steffensen, Ekren, Zachrisen og Kirkebøen (2017) mål på norske skolers bidrag til elevers læring. Uavhengig av trinn, viser ett av hovedfunnene at selv om de fleste skolebidragene samles om et gjennomsnitt, så er forskjeller mellom enkelte skoler som har de høyeste og laveste skolebidragene, anslått til å tilsvare over ett års læringsprogresjon for elevene (Steffensen et al., 2017, s. 96).

Med bakgrunn i behov for kunnskapsstatus når det gjelder læremiddel etter innføringen av LK06, er det foretatt kartlegginger rettet mot valg, vurdering og bruk av læremiddel, digitale læremidler, samt læremidler og tilpassa opplæring (Juuhl, Honvedt og Skjelbred, 2010). Kartleggingen er basert på søk i databaser, gjennomgang av doktoravhandlinger og masteroppgaver, forskningsinstitusjoners hjemmesider, samt debatter i media. Sentrale funn er deretter systematisert, oppsummert og vurdert opp mot de tre områdene som er gjenstand for undersøkelsen. I tillegg til undersøkelsen er det i rapporten lagt ved en tematisert bibliografi over norsk læremiddelforskning (Juuhl et al., 2010, s. 5). I rapporten blir det påpekt at det ikke finnes mye forskning på hvordan læremidler velges, men at tidligere forskning kan tyde på at det er lærerteam som har denne oppgaven. I følge rapporten varierer det i hvor stor grad de grunnleggende ferdighetene er synlige i læreverkene. Rapporten viser til at læreboka står sentralt i norske klasserom både før og etter innføring av LK06, men at det i mindre grad arbeides med tekster og med lesing i lærebøker. Det som derimot har stor plass, er individuelle oppgaver med utgangspunkt i arbeidsplaner. Rapporten konkluderer med at det bør foretas mer forskning på bruk av læremidler etter implementeringen av LK06. I tillegg bør det arbeides mer med ak-

sjonsrettet klasseromsforskning som kan gi kunnskap om hvordan det arbeides med grunnleggende ferdigheter knyttet til læremidler, og da spesielt hvordan digitale læremidler kan benyttes for å bedre lese- og skriveopplæringen. Overgangene mellom trinnene er ifølge forskerne spesielt utsatt. Rapporten fremholder også at virkningen av bortfall av godkjenningsordningen i 2000 bør utforskes nærmere, samt hvordan innovative læremidler kan utvikles (Juuhl et al., 2010, s. 34).

Når det gjelder rapporter som fokuserer mer direkte på forskning på lesing, så beskriver for eksempel en oppsummering av PISA 2015 at selv om en kan se en positiv tendens i arbeidet med leseferdigheter i Norge, og at tiltak som «Gi rom for lesing», Nasjonale prøver og LK06 har vært sentrale, så kan de siste PISA-resultatene tyde på at tiltakene fortsatt ikke har truffet de svake leserne i like stor grad som de middels gode og solide leserne. Rapporten fremhever at det spesielt er behov for å finne mer ut av hva som kan støtte de lavtpresterende elevene i årene etter begynneropplæringen (Frønes, 2016, s. 170).

2.1.5. Oppsummering av forskningsoversikten

Det er benyttet ulike teoretiske og metodiske innfallsvinkler i de studiene som er valgt ut for forskningsoversikten. Studien omhandler i hovedsak lesing innenfor områder som språk- og litteraturvitenskap eller pedagogikk. De fleste av de valgte studiene i forskningsoversikten har primært fokus på arbeid med lesing etter den første leseopplæringen. Samtidig er det også inkludert studier fra nivåene før og etter ungdomstrinnet som er sett på som relevante for kontekstualiseringen av min studie. De studiene som er inkludert, omfatter primært lærere i morsmålsfag, men også lærere i andre fag som samfunnsfag og naturfag. Forskningsoversikten inkluderer studier med ulike perspektiver på læreres arbeid med lesing, som for eksempel lesemotivasjon, leseforståelse, kartleggingsprøver, studieteknikk, litteratursamtaler, utfordringer knyttet til lesestrategier og andrespråkslesing, og koblinger mellom le-

sing og faglitteratur. En underliggende komponent innenfor alle områdene dreier seg om leseforståelse i tilknytning til arbeid med tekster i fagene.

Med utgangspunkt i forskningsoversikten, vet vi at når det gjelder læreres lesedidaktiske arbeid, så viser spesielt intervensjonsstudiene innenfor de ulike fagene at ulike former for målretting av læreres arbeid med leseforståelse, kan ha støttende og positiv effekt på elevers lesing. Tidligere forskning viser også at lærere i de ulike fagene kan ha uklare oppfatninger av hva leseforståelse innebærer. Studier viser også at læreres oppfatninger av prøveverktøy som støtte for utvikling av forståelse i de ulike fagene, er svake. I tillegg viser studiene at læreres oppfatninger av hvordan tekster kan utnyttes i arbeid med leseforståelse, synes å være noe begrenset. Hvorvidt det er sammenheng mellom læreres lesedidaktiske arbeid og deres oppfatninger varierer i ulike studier. De valgte studiene bidrar også til økt kunnskap om potensialet som ligger i forståelsesundervisning på områder som for eksempel angår lesestrategier, tekstsamtaler og utvikling av vokabular innenfor fagspråk.

2.2. STUDIENS Plass I FORSKNINGSFELTET

I forskningsoversikten er det tre studier som benytter videoobservasjon (Anderson-Bakken, 2009; Anmarkrud, 2009; Halleson, 2015). De nevnte studiene utforsker henholdsvis norsk- og naturfaglærere, norsklærere og historielærere. Anmarkruds studie (2009) kan anses for å være mest relevant sett i forhold til den foreliggende studien. Selv om Anmarkruds studie er kvantitativt innrettet, deler den vesentlige trekk med min studie gjennom at den har fokus på norsklærere på ungdomstrinnet, og gjennom at forskeren benytter videoobservasjon og intervju.

Med bakgrunn i tidligere forskning har vi lite kunnskap om hvordan lærere arbeider med lesing på tvers av fagene og klassetrinnene på ungdomstrinnet, med utgangspunkt i norskfaget. Det foreligger heller ingen studier som fokuserer spesifikt på

læreres arbeid med lesing knyttet til planlegging, gjennomføring og evaluering av timer. I Norge er det, så langt jeg har klart å bringe på det rene, ikke foretatt studier av lignende omfang som har utforsket temaet på tvers av fagene etter læreplanrevisjonen i 2013, hvor et sentralt formål var tydeliggjøring av de grunnleggende ferdighetene. Min studie kan derfor bidra til å belyse faktorer i skolars arbeid med lesing på ungdomstrinnet etter at nasjonale myndigheter har tatt initiativ til å tydeliggjøre lesing som grunnleggende ferdighet gjennom nye forskrifter.

3. TEORETISKE PERSPEKTIV

3.1. INNLEDNING

Perspektiv kan oversettes med syn eller utsikt (Henriksen og Haslerud, 2007, s. 798). Valg av teoretisk perspektiv forstår jeg dermed som valg av ståsted for hvor jeg teoretisk sett studerer feltet fra, både med tanke på problemstilling og analyse. Problemstilling og forskningsspørsmål kan i utgangspunktet besvares gjennom flere mulige teoretiske innfallsvinkler. Hensikten med hovedkapittel 3 er å løfte frem og utdype de ulike teoretiske perspektivene jeg har sett som hensiktsmessige valg for denne studien, og som samlet utgjør avhandlingens teoretiske ståsted.

I studien omhandler problemstilling og forskningsspørsmål læreres lesedidaktiske praksiser. *Lesedidaktiske praksiser* drøftes kort innledningsvis (kapittel 1.1.1.), men i kapittel 3.2 gjør jeg en mer omfattende teoretisk drøfting ved å ta utgangspunkt i de sentrale termene *didaktikk, lesing og praksis*. Jeg oppsummerer drøftingen i kapitlets siste del, ved å avklare studiens forståelse og bruk av termen lesedidaktiske praksiser. Kapittel 3.2 ser jeg på som et fundament for kapittel 3.3 og 3.4, som omhandler studiens to forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene retter seg mot læreres lesedidaktiske arbeidsmåter og oppfatninger, samt sammenhengen mellom arbeidsmåter og oppfatninger. Kapitlene 3.3 og 3.4 fokuserer derfor på å drøfte teoretiske perspektiver som gjelder leseforståelse og rammer for leseundervisning som har betydning for læreres tilrettelegging av arbeid med lesing i fag. Jeg gjør nærmere rede for valg av teoretisk fundament for drøftingene innledningsvis i de ulike kapitlene.

3.2. LESEDIDAKTISKE PRAKSISER

3.2.1. Innledning

De teoretiske perspektivene som belyses i kapittel 3.2, fokuserer alle, på ulike vis, på forholdet mellom handling og refleksjon. Det første perspektivet, didaktikk (kapittel 3.2.2), belyses gjennom allmenndidaktiske og fagdidaktiske perspektiver. Lesedidaktikk knyttes til undervisning som aktivitet eller aktiv handling, og som refleksjon over undervisningsaktivitet (Gundem, 2011; Tomlinson, 2008). Det neste perspektivet, som omhandler lesing (kapittel 3.2.3), belyses gjennom teorier om litterasitet, forstått som sosiale og situerte praksiser, hvor forholdet mellom hendelser og praksiser er sentralt (Barton og Hamilton, 2000; Street, 2003; Gee, 2015). Det siste perspektivet i dette kapitlet er en drøfting av oppfatninger og handlinger som kunnskapsformer knyttet til læreres praksiser. Diskusjonen bygger på teorier om læreroppfatninger og forholdet mellom oppfatninger og handlinger (Fives og Buehl, 2012), samt læreroppfatninger som integrerte former for kunnskap (Schraw og Moshmann, 1995). Kapittel 3.2 avrundes med en oppsummerende redegjørelse for hvordan termen *lesedidaktiske praksiser* forstås og anvendes i studien.

3.2.2. Didaktikk

Didaktikk som begrep er utledet fra den greske ordgruppen *didaskeik* som både betyr å være en lærer og å utdanne (Gundem, 2011, s. 24). Ordets greske rot er sammenfallende med *deik*, og innebærer å vise vei eller å avdekke.

Midtsundstad og Hopmann (2011, s. 47) benytter termen *didaktisk posisjon* når de drøfter didaktikk, og hevder at didaktikk kan forstås på ulike måter avhengig av hvilke posisjoner som velges. En fellesnevner for den tyske, tradisjonelle og allmenndidaktiske forståelsen, slik Klafki (2002) utviklet den, er at didaktikk henger sammen med undervisning eller undervisningslære, gjennomføring av undervisning og tilhø-

rende refleksjoner. Samtidig kan valg av didaktisk posisjon også finnes i skillet mellom en profesjonsorientert forståelse av undervisning som vektlegger *undervisningsprosessen*, og en læringsorientert forståelse som vektlegger *resultatet av undervisningen* (Midtsundstad og Hopmann, 2011, s. 48). Også innenfor de nordiske landene kan ulikheter i didaktiske posisjoner resultere i variasjoner av hva som vektlegges; for eksempel didaktikk med fokus på planlegging og bruk av planleggingsmodeller, eller didaktikk med fokus på læring og læringsteorier. Selv om begrepet didaktikk er sentralt i pedagogisk sammenheng, både i nordiske og tyskspråklige land, er det stor variasjon i hvordan ulike teoretikere benytter begrepet, og det finnes ikke noen felles og entydig forståelse av didaktikk, sett i forhold til pedagogikk som vitenskapelig disiplin (Gundem, 2011, s. 20).

Didaktikk står sentralt i utdanning av lærere. Gjennom lærerutdanningen skoles lærerstudenter til tolkning og implementering av læreplaner, og i denne skoleringen ligger også lærerens rett til selvstendig tolkning og valg av metoder for måloppnåelse i klasserommet. Bevissthet om disse forholdene gjør at økt forståelse for ulike tradisjoner som gjelder undervisning og læring, er sentralt, med tanke på hvordan didaktikk *kan forstås* både i relasjon til læreplaner, undervisning i klasserom og lærerutdanning. Samtidig som lærere innehar rett til å foreta valg og metoder for måloppnåelse på et selvstendig grunnlag, stilles det store krav til læreres didaktiske kompetanse, noe som for eksempel fremkommer gjennom St.meld. 11 (2008-2009), *Læreren, rollen og utdanningen*:

Lærere må kunne planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere læringsarbeid. Som leder for en gruppe er det spesielt viktig at læreren er synlig og regelbevisst, har legitimitet og tar ansvar for et inkluderende læringsmiljø. Elevene lærer bedre når de forstår hva de skal lære, og hva som forventes av dem. Det er derfor viktig at lærere utvikler og kommuniserer tydelige mål for opplæringen og kjennetegn på måloppnåelse, legger til rette for elevenes egen vurdering og gir tilbakemeldinger som elevene kan lære av (St.meld. 11 (2008-2009) s. 13).

Sitatet gir uttrykk for sentrale, nasjonale forventninger til både egenskaper ved, og forutsetninger for, hva som kan regnes som god didaktisk kompetanse. Beskrivelsen av vurderingskompetansen i ulike deler av læringsarbeidet, kan også peke ut over den mer tradisjonelle didaktiske kompetansen, og mot den økte profesjonaliseringen av lærerrollen. I samme stortingsmelding påpekes videre forventninger om hver enkelt lærers økte faglige bidrag i det profesjonelle lærerfellesskapet, beredskap for tilegnelse av ny forskning, og videreutvikling og fornyelse av sin kompetanse (St.meld. 11 (2008-2009) s. 41). Lærernes didaktiske kompetanse kan gjennom profesjonaliseringen sies å være i gradvis endring og utvikling. Som en del av profesjonaliseringen kan en se at læreridealet forskyves fra et bredt fokus på kompetanseområder hos allmennlæreren, til en mer spesialisert lærer (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 73). Spesialiseringene kan settes i sammenheng med endringene i lærerutdanninger i europeisk sammenheng. Det hevdes at for å møte dagens krav og forventninger til rollen, må all lærerutdanning være på masternivå (ETUCE, 2008, s. 38). Spesialiseringene bidrar også til å synliggjøre tydelige forbindelser mellom didaktikk og fagdidaktikk. Fagdidaktikk kan sees på som didaktiske overveielser i tilknytning til det enkelte fags egenart. Gundem (2011, s. 60) peker på at fagdidaktikkens områder spenner fra fundamentale spørsmål knyttet til fagene, og til spørsmål som angår den praktiske undervisningen i klasserommet.

Trendene i de senere års reformer av lærerutdanningen i Norge, er at fagdidaktikken skal styrkes blant annet ved at fordypningene er mer innrettet mot trinn. Det er blitt færre obligatoriske undervisningsfag, og økt faglig fordypning (Kunnskapsdepartementet, 2010b; Kunnskapsdepartementet, 2016a og Kunnskapsdepartementet, 2016b). Fagene i lærerutdanningen skal samsvare med fag i grunnskolen og skal omfatte fagdidaktikk (Kulbrandstad og Kulbrandstad, 2017, s. 2). Endringene i lærerutdanningen følger endringer i kompetansekrav for tilsetting i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Et vesentlig perspektiv er at de grunnleggende ferdighete-

ne skal være integrert både i det fagdidaktiske arbeidet i lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2010b) og i fagene i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Fag og ferdigheter er et sammenhengende hele, samtidig som det er ferdigheter som går igjen på tvers av fag. Aasen, Skaftun og Wagner (2015, s. 55) hevder at de grunnleggende ferdighetene må betraktes både ut fra et fagspesifikt og et fagovergripende perspektiv, noe som også kan forventes gjenspeilet i læreres didaktiske forståelser når det gjelder lesing i fagene.

Den grunnleggende ferdigheten lesing skal bidra til å støtte opp om elevers kunnskapsutvikling, både når det gjelder bredde - og dybdekunnskap. Det lesedidaktiske perspektivet retter seg i denne studien mot forhold ved læreres tilrettelegging av undervisning, med særlig fokus på styrking av elevenes evner til å lese med forståelse og kunne utvikle ny kunnskap gjennom arbeid med tekster. I tråd med Klafki (2000) ser jeg på arbeid med leseundervisning som mer enn et spørsmål om *hvordan*, eller metoder for hvordan arbeidet skal utføres. Jeg ser på metoder som nødvendige redskaper i forberedelser og gjennomføring av undervisning, men det sentrale spørsmålet må, slik jeg ser det, ta utgangspunkt i kjernen av innholdet i det som skal formidles.

Tomlinson (2008) peker på ulike arbeidsmåters eller undervisningsstrategiers læringsfremmende potensial (Learning Promotion Potential – LPP) (Tomlinson, 2008, s. 509). Undervisningsstrategiers LPP avhenger i følge Tomlinson av strategienes egenskaper med tanke på at de:

- har en læringsfunksjon, det vil si at undervisningsstrategiene har potensiale for å lede til kunnskap.

- har egenskaper som gjør at læreren fortløpende kan assistere elevers læringsprosesser
- har funksjoner som gjør at lærer kan overvåke og følge opp elevers læringsprosesser og yte nødvendig støtte.

Studier av undervisning bør inkludere læreres måter å reflektere over, planlegge for og implementere undervisning (Tomlinson, 2008, s. 507). Perspektivene er av betydning for min studies utforskning av læreres arbeid med lesing i fag.

Det finnes en rekke studier av læreres planlegging, men læreres planlegging og undervisning av lesing i fag er mindre utforsket. Forskere er derfor opptatt av hvordan lærere planlegger for undervisning i lesing, hva som preger diskusjoner når de planlegger, og hvilke aspekter ved lesing lærere i de ulike fagene verdsetter (Jetton og Lee, 2012, s. 91). Et vesentlig aspekt når det gjelder arbeid med lesing, er hva lesing innebærer. Lesing er derfor den andre sentrale termen som, med utgangspunkt i problemstillingen, bidrar til å utgjøre det teoretiske fundamentet i studien. I det følgende drøfter jeg lesing i lys av litterasitetsteorier.

3.2.3. Litterasitetsteorier

Gee (2015) påpeker at litterasitet ofte har blitt forstått som: *the ability to read and (sometimes) write, an ability that resides in your heads* (Gee, 2015, s. 45). Men spørsmålet, mener Gee, er hva det betyr å være i stand til å lese og skrive. Svaret har, også ifølge Gee, vært enkelt fremsatt: å kunne lese er å kunne avkode, eller oversette skrift, og å skrive er en visuell koding av språket og å tillegge det mening. Ut fra dette hevder Gee at tradisjonalistene mener at de riktige tolkningene foregår individuelt. Å beherske lesing er ut fra denne forståelsen en form for kompetanse som sees på som grunnleggende tolkninger av tekst. Skal tekster av mer avansert art

tolkes utover dette, dreier det seg gjerne om spesialiserte områder hvor leserne besitter mer spesialisert og avansert kunnskap.

Innenfor New Literacy Studies (NLS) hevder forskere at lesing og skriving er sentralt i litterasitet, og *at* det omhandler evnen til å lese og skrive, men evnen må stå i relasjon til *hva* som skal leses og skrives (f.eks. Gee, 2015, s. 90). Tekster kan leses på mange måter, på ulike nivå, og inneha ulike tolkninger, og vil derfor kreve multiple ferdigheter som kan imøtekomme de ulike kravene tekstene stiller. Ferdighetene kan både sees på som én type litterasitet, men også som kombinerte evner, det vil si som et sett av litterasiteter (Barton og Hamilton, 2000; Gee, 2015).

Street (2003) hevder at NLS-forskningens fokus ikke ligger så mye på hvordan litterasitetsferdigheter tilegnes, men på hva litterasitet som sosial praksis innebærer, og hva det betyr å tenke på litterasitet som sosial praksis (Street, 2003, s. 77-78). Street viser i sin forskning til at litterasitetsbegrepet er komplekst. Studier av ulike litterasiteter på tvers av kontekster kan vanskeliggjøres, fordi det inneholder politiske og ideologiske forutsetninger. Street peker i denne sammenheng på to begreper som kan sees på som distinksjoner i forståelse av litterasitet: den *autonome* og den *ideologiske* forståelsen. Den autonome forståelsen tar utgangspunkt i litterasitet som noe som er mer eller mindre innebygd i elevene, og at ved å utsettes for litterasitet, vil elever tilegne seg ferdighetene mer eller mindre gradvis. De kulturelle forholdene spiller mindre rolle. Den ideologiske forståelsen av litterasitet fokuserer derimot på at litterasitet er en sosial ferdighet som kan iverksettes ved å kobles tett sammen med menneskers egne kunnskaper, identiteter og væremåter. De kulturelle kontekstene er avgjørende, og det vil ut fra dette derfor ikke være likegyldig hvordan tekstpraksisene i de ulike kontekstene realiseres (Street, 2003, s. 77-78).

Med bakgrunn i de to begrepene *autonom* og *ideologisk*, og kompleksitetene knyttet til litterasitetsbegrepet, utviklet Street begrepene *litterasitetspraksiser* og *litterasitetshendelser* (kapittel 1.1.1). Begrepene kan i følge Street være anvendelige både for litterasitetsforskning og litterasitetsundervisning (Street, 2003, s. 78).

Barton og Hamilton videreutviklet disse begrepene i sin forskning, og jeg går i det følgende nærmere inn på begrepene *litterasitetspraksiser* og *litterasitetshendelser*.

3.2.4. Litterasitetspraksiser og litterasitetshendelser

Ut fra en sosiokulturell læringstradisjon sees handlinger som situerte i sosiale praksiser. Det vil si at en handler med utgangspunkt i de erfaringene og kunnskapene en besitter, og det en umiddelbart oppfatter at situasjonen krever, eller det en oppfatter som mulig innenfor de aktuelle rammene. Refleksjon er altså en del av handlingene innenfor denne tradisjonen. Säljö (2001) hevder at refleksjoner og handlinger konstituerer hverandre ved at individet handler ut fra tolkninger av kontekster:

Det er denne koblingen mellom et tenkende individ og omgivelsene som gjør mennesket til et forutsigbart, men samtidig fleksibelt vesen som tilskriver sine omgivelser mening, og som handler ut fra antakelser om hva sosiale situasjoner innebærer (Säljö, 2001, s. 131).

Berge (2005, s. 163) fremhever at å utøve et fag er å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget. De språklige ferdighetene er derfor sentrale verktøy for å forstå -, og utvikle kunnskap, både i og om det enkelte fag, og kunnskap på tvers av fag. Arbeid med lesing kan forstås som arbeid med utvikling av språklige aktiviteter, eller språklige praksiser i fagene. Barton og Hamilton (2000) hevdet at *litterasitetspraksiser* enkelt sagt er hva mennesker gjør med litterasitet. Litterasitetspraksiser omhandler forbindelsen mellom de aktivitetene som foregår under lesing og skriving og de sosiale strukturene aktivitetene er forankret i, og som aktivitetene også bidrar

til å forme (Barton og Hamilton, 2000, s. 7). Samtidig omfatter litterasitetspraksiser også elementer som vanskelig lar seg observere gjennom atferd, som verdier, holdninger, følelser og sosiale relasjoner, og som inkluderer menneskers bevissthet omkring litterasitet, hvordan dette konstrueres og hva som preger diskursene. Prosessene kan sees på som internaliserte og individuelle. Barton og Hamilton (2000) hevder at praksiser er sosiale prosesser som kobler mennesker sammen, hvor mennesker deler eller utvikler ideologier og sosiale identiteter som både former den enkelte deltaker og fellesskapet. Disse praksisfellesskapene utvikler sosiale regler som i litterasitetssammenheng kan forstås som kulturer for utnyttelse og utvikling av litterasitet, og som på et overordnet plan for eksempel kan dreie seg om hvordan tekster benyttes og fastsettes innenfor kulturene. De kulturelle aspektene i fellesskapet utvikles gjennom distinksjoner mellom individuelle og sosiale verdener, og litterasitetspraksiser lar seg derfor bedre forstå som relasjoner mellom mennesker eller grupper, enn som individuelle egenskaper (Barton og Hamilton, 2000, s. 8).

Litterasitetshendelser, som er det andre grunnleggende begrepet i denne sammenhengen, betraktes ifølge Barton og Hamilton som aktiviteter hvor litterasitet inngår og har en funksjon (Barton og Hamilton, 2000, s.8). Litterasitetshendelser er observerbare og kan ofte dreie seg om konkrete aktiviteter i forbindelse med skrevne tekster hvor samtale gjerne står sentralt. Begrepet *hendelser* understreker også det situerte særpreget ved litterasiet, slik det forstås i NLS, ved at litterasitet alltid er knyttet opp mot en sosial kontekst. Begrepet situert kan sees i sammenheng med blant annet Bakhtins redegjørelse for utvikling av språket: *all menneskeleg verksemd er knytt til bruken av språk* (Bakhtin, 1998, s. 1). Selv om ytringene, skriftlige eller muntlige, er individuelle, vil språket være relatert til det som kjennetegner sfæren i det språklige fellesskapet, karakterisert gjennom sfærens innhold, stil og oppbygging.

Hymes (1964) bruker betegnelsen *communicative events* om måter å delta i kommunikasjon, og om de ulike mulige modalitetene som kan kjennetegne språkanvendelsen, som tale, skrift, sang, plystring, blåsing og kroppsspråk:

(...) such an approach cannot take linguistic form, a given code, or speech itself, as frame of reference. It must take as context a community, investigating its communicative habits as a whole, so that any given use of channel and code gives its place as but part of the resources upon which the members of the community draw (...) (Hymes, 1964, s. 3).

Ut fra disse betraktningene er analyse av språkhendelser en analyse av de situerte kontekstene og forbindelsene som hendelsene er en del av. Barton og Hamilton hevder at i en sosial teori om litterasitet, inngår det tre sentrale komponenter: praksiser, hendelser og tekster:

Literacy is best understood as a set of social practices; these are observable in events which are mediated by written texts. (Barton og Hamilton, 2000, s. 9).

Ved å forstå litterasitet som sosiale praksiser blir samhandling mellom mennesker og tekster sentrale i lese- og skriveprosesser. Gjennom litterasitetshendelser kan litterasitet utvikles i flere ulike sammenhenger og på flere måter gjennom hele livet. Barton og Hamilton peker på at litterasitet endres og formes gjennom sosiale institusjoner og maktrelasjoner, det er historisk situert, og innebygd i bredere kulturelle praksiser og sosiale mål (Barton og Hamilton, 2000, s. 8).

En kan finne klare paralleller mellom litterasitetsforskningens forhold mellom praksiser og hendelser, og klasseromsstudier som fokuserer på læreres profesjonelle handlinger og oppfatninger. Ettersom jeg i denne studien utforsker læreres lesedidaktiske handlinger og oppfatninger, drøfter jeg i det neste delkapitlet aspekter ved

forskning på læreropfatninger som tematiserer dette. Aspektene har betydning for hvordan læreres lesedidaktiske praksiser defineres i studien.

3.2.5. Læreropfatninger

Jeg har som nevnt i kapittel 1.3 tatt utgangspunkt i termen *beliefs*, og *teachers' beliefs* (Fives og Buehl, 2012) som jeg har oversatt med *opfatninger* og *læreropfatninger*. Fives og Buehl har gjennomgått forskning på læreropfatninger frem til 2009, og diskuterer funn som har bidratt til å utvikle noen kjennetegn ved hvordan læreropfatninger er konstruert og sammenstilt. I artikkelen peker forskerne på to tilnærminger til hva læreropfatninger kan innebære. På den ene siden kan en forstå termen ut fra beskrivelser av oppfatninger som lærere uttrykker som sentrale, og utlede felles emner på tvers av læreres uttalelser. På den andre siden kan en forsøke å forstå læreropfatninger på et dypere plan, ved å definere læreres underliggende sammenstillinger av oppfatninger, og identifisere egenskaper som kan benyttes til å skille mellom oppfatningene (Fives og Buehl, 2012, s. 471). Manifestasjonen av læreropfatninger både i læreres praksiser og i forskningslitteraturen synes å være utfordrende, spesielt fordi det i forskningssammenheng gjerne benyttes ulike termer i utforsking av feltet. Fives og Buehl har oppsummert forskning på læreropfatninger og funnet at definisjoner kan identifiseres gjennom ulike karakteristikk. For å synliggjøre noe av kompleksiteten i hvordan feltet har blitt forstått, gjør jeg kort rede for de ulike karakteristikkene som har fremkommet gjennom forskning frem til 2009. Jeg har benyttet Fives og Buehl (2012) som kilde for redegjørelsen.

Det er forskere som definerer oppfatninger som implisitte (f.eks. Kagan, 1992). En implisitt forståelse innebærer at oppfatningene leder læreres handlinger uten læreres bevissthet og kontroll. Andre studier definerer læreropfatninger som eksplisitte (f.eks. Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta og LaParo, 2006), noe som innebærer at forskere kan benytte læreres utsagn eller skriftlige tilbakemeldinger som analyse-

enhet. Fives og Buehl (2012, s. 474) peker på at det ikke nødvendigvis kan forutsettes at lærere er bevisste sine meninger, eller har et språk for artikulasjon av sine synspunkt. Det kan heller ikke forsettes at lærere og forskere har felles forståelse av innhold i det som undersøkes eller etterspørres.

Andre definisjoner fokuserer på grad av stabilitet i læreres oppfatninger, noe som også har betydning for forskning og praksis. Mens enkelte forskere karakteriserer læreroppfatninger som stabile (f.eks. McAlpine, Eriks-Brophy og Crago, 1996), ser andre forskere læreroppfatninger som mer dynamiske og foranderlige (f.eks. Thompson, 1992). Fives og Buehl (2012, s. 474) hevder at det kan være enkelte typer læreroppfatninger som er mer åpne for endringer enn andre. De ulike momentene vil være viktige å lokalisere og ta stilling til i forskningssammenheng med tanke på reliabilitet og validitet.

Det er også definisjoner av læreroppfatninger som retter søkelyset mot i hvilken grad oppfatningene er kontekstavhengige (Verjovsky & Waldegg, 2005), eller generaliserbare på tvers av situasjoner (Hermans, van Braak og van Keer, 2008). Spørsmålet dreier seg om hvorvidt læreres oppfatninger endres dersom kontekster endres. Det finnes studier som viser at læreroppfatninger kan være av både kontekstavhengig og generaliserbar art, alt etter hva som spesifikt utforskes. Dersom det er spesifikke undervisningshandlinger som er gjenstand for utforskingen, kan læreres oppfatninger være stabile, men dersom det er mer generelle oppfatninger om for eksempel planlegging, kan læreres oppfatninger vurderes på et mer generaliserbart nivå (Tschannen-Moran og Woolfolk-Hoy, 1998). Det kan derfor være relevant å vurdere læreroppfatninger i lys av at oppfatninger kan endres, avhengig av hvor spesifikt nivået som undersøkes er (Fives og Buehl, 2012, s. 476).

Hvorvidt læreropfatninger inkluderer kunnskap er også et sentralt definisjons-spørsmål i denne sammenhengen. Selv om det finnes definisjoner som søker å skille oppfatninger fra kunnskap, kan de ulike begrepene være vanskelig å løsrive fra hverandre (Murphy og Alexander, 2004). Oppfatninger har vært karakterisert som subjektive og individuelle (Basturkmen, Loewen og Ellis, 2004). Kunnskap har derimot vært sett på som elementer av sannhet som er mulig å få bekreftet for eksempel gjennom prosedyrer som tilhører et større fellesskap (Richardson, 1996). Samtidig mener Fives og Buehl at det kan stilles spørsmål ved hva som utgjør *det større fellesskapet*, og hva som kan kjennetegne prosedyrer som verdsettes som gyldige i kunnskapssammenheng (Fives og Buehl, 2012, s. 476). Ifølge Fives og Buehl synes lærere å relatere sin kunnskap om undervisning til kilder som formell utdanning, observasjoner og forskningsfunn. Lærere begrunner imidlertid sin praksis mer ut fra egne erfaringer, enn ut fra forskning. Samtidig som erfaringer må verdsettes i læreres praksiser, peker Fives og Buehl (2012, s. 477) på betydningen av å forstå hvordan oppfatninger og kunnskap manifesterer seg i praksis. I den forbindelse viser de til muligheten for å betrakte oppfatninger uten kunnskap, og kunnskaper uten oppfatninger. Perspektivene videreføres hos Buehl og Beck (2015, s. 67) hvor oppfatninger og kunnskap betraktes som atskilte. Begrunnelsene er at kunnskap sees på som verifiserbar, mens oppfatninger mer innebærer påstander som individet aksepterer som sanne. I tillegg hevder Buehl og Beck (2015, s. 67) at oppfatninger kan spille ulike roller og funksjoner i læreres kunnskap og handlinger. Som nevnt i kapittel 1.3 har jeg valgt å inkludere kunnskap i min forståelse av læreropfatninger. Dette gjør jeg nærmere rede for i kapittel 3.2.7.

Læreropfatninger er også definert som systemer av oppfatninger (Fives og Buehl, 2012, s. 477), med undergrupper som både har forbindelser med hverandre, og med mer sentrale oppfatninger i systemet (Pajares, 1992). Dette innebærer at det kan være flere, og ulike typer oppfatninger som samlet kan ha innflytelse på læreres

praksiser, for eksempel læreres oppfatninger av seg selv, deres oppfatninger av pedagogikk, kunnskap og elever (Fives og Buehl, 2012, s. 478).

De ulike perspektivene som inngår i definisjoner av læreroppfatninger slik de fremstilles av Fives og Buehl (2012), samt Buehl og Beck (2015), viser noe av kompleksiteten i termen. Samtidig anser jeg termen som egnet for den foreliggende studien, noe jeg begrunner nærmere i det følgende.

3.2.6. Relasjoner mellom læreroppfatninger og læreres handlinger

Læreroppfatninger definerer jeg som nevnt i kapittel 1.3 som *filtre for tolkning*, som *rammer for definisjon av utfordringer eller oppgaver*, og som *rettesnor, eller standarder for handling* (Fives og Buehl, 2012, s. 478). At oppfatninger er filtre for tolkning, innebærer en forståelse av at individer ser eller tolker virkeligheten med utgangspunkt i sine eksisterende oppfatninger. Ved at oppfatninger har innflytelse på læreres tolkninger av informasjon og erfaring, vil oppfatningene også bidra til å forme *hva* lærere lærer og *hvordan* de lærer om undervisning. Filtreringsfunksjonen har også betydning for hvilken informasjon lærere ser på som hensiktsmessig å fremholde ovenfor sine elever. Når Fives og Buehl (2012, s. 478) benytter oppfatninger som rammer for definisjon av utfordringer eller oppgaver, innebærer dette en klargjøring av oppfatningenes rolle når utfordringer eller oppgaver skal løses i klasserommet. Oppfatninger har ut fra definisjonen betydning for hvordan vi ser situasjoner, utvikler mening og planlegger løsninger. Det siste perspektivet i definisjonen omhandler oppfatninger som rettesnor, eller som standarder for handlinger. Når utfordringene eller oppgavene er definert, kan oppfatningene lede til handling. Beslutninger, innsats og utholdenhet viser seg å ha innflytelse på kvalitet i læreres praksiser, og i standardene ligger former for motivering som leder til handling (Fives og Buehl, 2012, s. 478).

Fokuset på læreres oppfatninger har røtter i forskning som finner mulige forbindelser mellom læreres oppfatninger og deres handlinger (for eksempel Clarck og Peterson, 1986; Munby, Russell og Martin, 2001, Pajares, 1992;). Samtidig foreligger det også forskning som viser at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom læreres oppfatninger og deres handlinger. Liu (2011) har for eksempel gjort funn som synliggjør at lærere kan ha uttalte oppfatninger som ikke kommer frem i deres handlinger, og at læreres handlinger også kan bære preg av oppfatninger som lærere uttaler at de ikke støtter. Forskning på forholdet mellom læreres oppfatninger og deres handlinger synes ut fra dette ikke å være entydig. Mangel på entydighet mellom oppfatninger og handlinger har ført til argumenter som for eksempel at fokuset heller bør være på læreres atferd og handlinger fremfor deres oppfatninger. Fives og Buehl (2012, s. 481) imøtegår argumentasjonen ved å hevde at oppfatninger danner basis for læreres handlinger, og at utvikling av ønskede endringer i læreres handlinger, må ta utgangspunkt i deres oppfatninger. De ulike aspektene i læreres oppfatninger kan påvirke hverandre i samspillet, noe som gjør at heller enn å fokusere på mangel på kongruens mellom oppfatninger og handlinger, bør forskningen fokusere på bakgrunn for eventuelt manglende kongruens. I min studie utforsker jeg både læreres oppfatninger og handlinger, med muligheter for å avdekke manglende kongruens. Jeg ser Fives og Buehls (2012, s. 481) holdninger som hensiktsmessige, fordi det å lokalisere mulige avvik mellom oppfatninger og praksiser etter min mening gir begrenset kunnskap om læreres lesedidaktiske praksiser. Drøfting av bakgrunn for mulige avvik mellom læreres lesedidaktiske oppfatninger og handlinger kan derimot åpne opp for dypere innsikt i, og forståelse for, aspekter ved læreres lesedidaktiske praksiser.

3.2.7. Læreroppfatninger, integrerte former for kunnskap

I kapittel 3.2.5 pekte jeg på at Fives og Buehl (2012, s. 67) skiller mellom oppfatninger og kunnskap. Mens oppfatninger sees på som individuelle, sees kunnskap på

som faktabasert og forent gjennom medlemmer i bestemte fellesskap. Samtidig hevder Fives og Buehl at oppfatninger kan spille ulike roller i lærernes kunnskap og handlinger.

Når jeg utforsker læreres handlinger og oppfatninger, er det fordi jeg ser på de ulike tilnærmingene som mulige tilganger til læreres kunnskapsbase. I motsetning til Fives og Buehl (2012) velger jeg altså å integrere kunnskap i læreres oppfatninger. Schulman (1986) drøfter for eksempel former for kunnskapsrepresentasjon hos lærere som han betegner som handlingskunnskap, utsagnskunnskap og strategisk kunnskap (Shulman, 1986, s. 9-10). Handlingskunnskap er rettet mot lærerens praktiske, situerte kunnskap, mens utsagnskunnskap betegner lærerens språklig artikulerte kunnskap samt lærerens verdier og normer. Lærerens strategiske kunnskap ses på som strategier i form av skjønn i undervisningssituasjoner, når handlingskunnskap og utsagnskunnskap ikke er tilstrekkelig. Den strategiske kunnskapen kan forstås som en form for praktisk klokskap som kan kjennetegne læreres pedagogiske vurderinger fortløpende i undervisningssituasjonen. Lignende beskrivelser blir uttrykt som metakognitive kunnskapsformer av Schraw og Moshmann (1995), som bruker betegnelsene *deklarativ*, *prosesuell* og *betinget kunnskap*. Deklarativ kunnskap knyttes til metakognisjon og kunnskap om faktorer som påvirker ens prestasjoner. Prosesuell kunnskap knyttes til kunnskaper om hvordan prosedyrer gjennomføres, og ferdigheter til å gjennomføre disse. Betinget kunnskap knyttes til selvregulert og hensiktsmessig atferd for å løse kognitive utfordringer (Schraw og Moshmann, 1995, s. 353). Disse tre kunnskapsformene drøfter jeg nærmere i kapittel 3.3.3, i tilknytning til læreres arbeid med lesing i fag på ungdomstrinnet.

Den norske filosofen Kjell Johannesen hevder at vår kunnskap om virkeligheten er mer enn et rent intellektuelt anliggende som kan uttrykkes gjennom vår evne til å uttale oss presist om den virkeligheten vi er en del av (Johannesen, 2002, s. 33). Jo-

hannesens beskrivelser av ulike kunnskapsformer kan sees i sammenheng med Schulmans beskrivelser som jeg har gjort rede for ovenfor (Schulman, 1986), men Johannesen hevder at den artikulerbare formen for kunnskap om virkeligheten, står i kontrast til vår handlingskunnskap og strategiske kunnskap. Det atferdsmessige aspektet ved kunnskap som synliggjør våre handlemåter eller praksis, gjør den artikulerbare kunnskapen mulig, mens den strategiske kunnskapen tilegnes gjennom forståelse av de fenomenene vi omgir oss med, og lar seg ofte ikke så lett uttrykke gjennom verbalspråklige verktøy. Det finnes altså handlingsbaserte uttrykk for kunnskap som ikke har verbalspråklig motsats. Konsekvensen er at det vil være begreper og regler som bare i begrenset grad kan uttrykkes ved hjelp av verbalt språk, såkalt taus kunnskap (jfr. Polanyi, 1966). Selv om en innenfor vitenskapsfilosofi og i pedagogiske sammenhenger har hatt tradisjon for å fokusere på artikulerbar kunnskap, så vil artikulerbar kunnskap ifølge Johannesen ikke kunne la seg etablere uten utvikling av handlingskunnskap og strategisk kunnskap (Johannesen, 2002). I relasjon til den foreliggende studien kan en ikke forvente at læreres utsagn alene representerer deres totale kunnskapsbase om sine lesedidaktiske oppfatninger, både ut fra at en del av læreres kunnskap også kan sees på som situert og knyttet til konkrete situasjoner og handlinger (jfr. Lave og Wenger 2002), og som følge av taus kunnskap. Ved å utforske både læreres handlingskunnskap og deres artikulerbare kunnskap, får jeg tilgang til ulike, kompletterende sider ved læreres kunnskapsbase.

3.2.8. Lesedidaktiske praksiser, oppsummering og definisjon

De teoretiske perspektivene som er belyst ovenfor, fokuserer på forholdet mellom oppfatninger og handling. Det første perspektivet, didaktikk, kan forstås både i relasjon til undervisning som målrettet aktivitet eller aktiv handling, og som oppfatninger av undervisningsaktivitet (Gundem, 2011, s. 21), slik det benyttes i denne avhandlingen. Det neste perspektivet belyser lesing gjennom teori om litterasitet. Perspektivet retter seg mot både refleksjon over hva litterasitet innebærer, og på hand-

lingsaspektet, hvor forholdet mellom oppfatninger og handlinger står sentralt. Det siste perspektivet i dette kapitlet, drøfter kompleksiteten i ulike definisjoner av termen *læreroppfatninger*. Samtidig argumenteres det for å benytte termen i min studie: jeg ser termen *oppfatninger* i tråd med Fives og Buehl's definisjon av *beliefs* (Fives og Buehl, 2012), og retter oppmerksomheten særlig mot læreres begrunnelser, vurderinger og refleksjoner om lesing i fag. Dessuten inkluderer jeg, som jeg har gjort rede for, læreres kunnskap om arbeid med lesing i fag (jfr. kapittel 3.2.7). Handlingsaspektet i studien omfatter læreres arbeidsmåter når tekster leses i timer. Forholdet mellom læreroppfatninger og handlinger kan representere ulike former for kunnskap, som deklarativ, prosessuell og betinget kunnskap.

Med utgangspunkt i drøftingene i kapittel 3.2 baseres termen *lesedidaktiske praksiser* på studiens utforskning av læreres handlinger og oppfatninger som forstås som integrerte kunnskapsformer. Valget av termen *Lesedidaktisk* markerer en avgrensning fra *Litterasitetsdidaktikk* for å markere at oppmerksomheten i den foreliggende studien rettes mot arbeid med lesing spesielt.

3.3. ARBEID MED LESEFORSTÅELSE I FAGTEKSTER

3.3.1. Innledning

I presentasjonen av den siste PISA-studien påpekes det at selv om det kan spores positive ringvirkninger av at man i Norge har prioritert arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet, så kan det synes som at målrettede tiltak i større grad har truffet middels gode og solide lesere enn svake lesere (Frønes, 2016, s. 170). Et kjennetegn ved skolesystemene i de nordiske landene er at det er liten variasjon i elevers leseferdigheter mellom skoler, og i klasserommene er det lesere på alle nivåer (Frønes, 2016, s. 26). Samtidig vil unge og voksne i det 21. århundre ha behov for ferdigheter som kan ivareta tekstens sammensatte uttrykk som, i større grad enn

tidligere, krever ulike strategier for å forstås (f.eks. Shanahan og Shanahan, 2008). Ett vesentlig aspekt ved kvalitet i leseundervisning på ungdomstrinnsnivå synes dermed å ligge i læreres evne til å utvikle lesere som kan møte ulike typer tekster med nødvendig fleksibilitet for forståelse. I tråd med forskningsspørsmålene drøfter delkapittel 3.3 teoretiske aspekter som omhandler læreres undervisningsfokus. Med utgangspunkt i litterasitetsteoriene i kapittel 3.2 går jeg i det følgende nærmere inn på sentrale teorier ved leseforståelse som har betydning for leseundervisning (kapittel 3.3.2), kunnskapsformer i læreres undervisningspraksiser i lesing (kapittel 3.3.3), rammer for leseundervisning (kapittel 3.3.4) og tilnæringsmåter for innhold i leseundervisning (kapittel 3.3.5).

3.3.2. Leseforståelse

Leseforståelse defineres av RAND-forskerne på følgende måte:

We define reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language. We use the words *extracting* and *constructing* to emphasize both the importance and the insufficiency of the text as a determinant of reading comprehension (RAND, 2002, s. 11).

Leseforståelse sees her som en samhandlingsprosess med tekst som består av to samtidige komponenter; trekke ut og konstruere mening. Komponentene kan begrunnes i at både tekstens eksplisitte innhold, men også det som kan kalles *åpne rom* i teksten, som kanskje gir rom for undring, eller ikke er skrevet inn direkte, spiller inn på leseforståelse. Leseren må dermed tolke det konkrete innholdet og produsere tolkninger ut fra det som ikke umiddelbart forstås, det vil si legge til egne tolkninger og meninger. Gee (2015) beskriver mening som et komplekst konsept som ikke befinner seg innelåst i eget hode, men derimot skapes gjennom forhandlinger og motstand i sosiale kontekster gjennom interaksjon og kommunikasjon (Gee, 2015, s. 27). Å forstå ord i en tekst, handler ikke bare om å forstå selve ordet, slik

det kan fremstå i ordbøker. Ord har meningspotensial, eller kjeder av mulige betydninger, som også fremstår på et annet nivå når ord befinner seg i, og skal forstås i, en tekst:

But in actual contexts of use we must assign words nuanced meanings that fit with or even help shape the context. And the possible meanings of words can change as people construct novel meanings in new contexts (Gee, 2015, s. 28).

Selv om ord også har generelle betydninger, så kan en langt på vei si at ords ulike og spesielle betydninger avgjøres av bruken i de ulike kontekstene og i de ulike spesialiserte domenene som ordene er en del av (Gee, 2015, s. 111). Meningssøking er derfor en aktiv prosess som også involverer ens tidligere erfaringer. Å forstå en tekst, handler ut fra dette om å gå i dialog med teksten, for å utlede ulike sider ved tekstens mening.

RAND-forskerne inkluderer tre komponenter i definisjonen av leseforståelse. Den første komponenten er leseren, som bringer med seg hele sin bakgrunn, evner, kunnskaper og erfaringer inn i teksten (RAND, 2002, s. 11-12). Den andre komponenten er teksten, som altså forstås i bred forstand som trykt eller elektronisk, og den tredje komponenten er den aktiviteten der forståelse inngår. Disse tre komponentene er en del av en større kontekst; en sosiokulturell kontekst som både former og blir formet av leseren, og hvor hver av de tilhørende komponentene interagerer. Denne gjensidige påvirkningen mellom kontekst og komponenter foregår gjennom hele leseprosessen. Ifølge RAND omhandler leseprosessen tiden før, under og etter lesing, som beskrives som mikroperioder. På samme måte som leseforståelse kan utvikles i mikroperiodene, i lesesituasjoner, kan lesing også utvikles over tid, i det som kan kalles makroperioder. Makroperioder omfatter leseutvikling i sammenheng med leserens generelle kognitive utvikling og modning over tid, og også den mer spesifikke kognitive utviklingen som skjer gradvis, og for eksempel i leserens møte

med stadig mer krevende tekster. En faktor som av RAND-forskerne nevnes med særlig betydning for makroperiodens utvikling av leseforståelse, er leseundervisning gjennom klasseromsundervisningen (RAND, 2002, s. 13). I den foreliggende studien analyseres arbeid med leseforståelse i mikroperioder, det vil si før, under og etter lesing. Samtidig kan analyser av læreres oppfatninger omkring lesing også uttrykke perspektiver på arbeid med lesing som kan ha betydning for makroperspektivet.

Et aspekt som får mye oppmerksomhet i utforskning av leseforståelse, er den sterke sammenhengen mellom vokabular og leseforståelse. Baumann (2009) hevder at kompleksiteten i forholdet mellom vokabular og leseforståelse, gjør at det innenfor pedagogisk praksis kan være vanskelig å peke på én bestemt måte å arbeide med vokabular, som fører til ett bestemt resultat. Erkjennelsen kan sees i sammenheng med Tomlinsons fokus på arbeidsmåters læringsfremmende potensial, eller LPP (se kapittel 3.2.2), og Baumann er opptatt av læreres bevissthet omkring ulike metoders *kostnad og nytte*:

It is not as though one goal is more important than the other, but it is critical for educators to be aware of pedagogical costs and benefits when determining how to allocate precious time for vocabulary instruction (Bauman, 2009, s. 337)

Utsagnet kan tyde på at læreres oppmerksomhet mot strategiske valg kan ha betydning for utvikling av vokabular, og dermed for utvikling av leseforståelse. I undervisningssammenheng kan fokus på vokabular innebære å gi elevene ulike og nyanserte språkerfaringer, undervisning i og om enkeltord, undervisning i strategier om hvordan ord læres, og undervisning som fremmer bevissthet om ord og ords betydning. Å arbeide med vokabular med betydning for elevens leseforståelse, må derfor være mangefasettert og sees i et langtidsperspektiv (Bauman, 2009, s. 337). I analysen av

empiri i den foreliggende studien vil arbeidsmåter relatert til vokabular være ett av de sentrale områdene som utforskes.

3.3.3. Kunnskapsformer i læreres leseundervisning

Schraw og Moshman's (1995) tre former for klassifisering av kunnskap i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning (kapittel 3.2.7), setter Vacca, Vacca og Mraz (2014, s. 135) i sammenheng med læreres refleksjoner i og om leseundervisning: 1) *Deklarativ kunnskap* dreier seg om at lærere har eksplisitt forståelse av strategier og prosedyrer i arbeid med tekst. I dette ligger at lærere må være inneforstått med prosedyrer som blant annet gjelder hva en strategi er og hvilke ferdigheter strategiene og prosedyrene som benyttes, støtter opp om. 2) *Prosessuell kunnskap* retter seg mot læreres evne til eksplisitt undervisning i strategier og prosedyrer. Nye strategier må forklares og modelleres av læreren ofte flere ganger og på ulike måter, før elever er i stand til å kunne ta strategiene i bruk selv. 3) *Betinget kunnskap* innebærer læreres evne til å bestemme og velge strategier og prosedyrer som er mest mulig hensiktsmessige og effektive med tanke på innhold og oppgaver knyttet til den aktuelle teksten det skal jobbes med.

I arbeidet med å utvikle metakognitive ferdigheter hos elevene, må lærer være bevisst hvilke ferdigheter elevene må beherske for å kunne arbeide med teksten, og samtidig reflektere over hva de har lært og forstått, eller eventuelt ikke har forstått. Selv om mange elever på ungdomstrinnet er selvstendige lesere, kan det ofte være et skille mellom tema og språk i tekster og elevers interesser, kulturelle bakgrunn, språkferdigheter eller leseevne. Læreren har derfor en betydelig rolle i å aktivt og eksplisitt støtte elevenes arbeid med å forstå tekster, for eksempel gjennom modellering av strategier, til elevene utvikler selvstendighet i læringen (Vacca et al., 2014, s. 135). Et mål for læreres arbeid med tekster, er at elevene gjennom læreres undervisning skal utvikle evne til å reflektere på tilsvarende måte når de på egen hånd

jobber med tekster. Det vil si at elevene utvikler en klar og eksplisitt forståelse av hva prosedyrer og strategier innebærer, at de kan ta relevante prosedyrer og strategier i bruk i egen lesing, og at de utvikler fleksible bruksmåter ut fra type tekst og målsettinger med lesingen. Læreres evne til å se muligheter for utprøving og modellering i ulike sammenhenger over tid, kan derfor ha betydning for elevens evne til å innarbeide ulike fremgangsmåter i arbeid med tekster, og til å oppøve bevissthet om de fremgangsmåtene som benyttes. For at elever skal utvikle effektive, metakognitive strategier som gjør dem i stand til å velge hensiktsmessige arbeidsmåter, må lærere, i følge Vacca et al. (2014, s. 135) være fokusert mot hensiktsmessige fremgangsmåter for læring (se også Tomlinson, 2008). Hensiktsmessige fremgangsmåter innebærer i denne sammenhengen at lærere aktivt tenker gjennom de tekstsentrerte leksjonene og hva elevene trenger å lære, hvordan de ulike tekstene kan egne seg som middel for læring, og hvilke aktiviteter og strategier som vil lette læringen.

Afflerbach, Pearson og Paris (2008) peker på at konsistens i forståelse av hva som ligger i henholdsvis strategier og ferdigheter, samt den faktiske bruken av disse i undervisningen, kan gjøre leseundervisning mer effektiv både for lærere og elever. Forskerne forklarer forskjellene mellom disse to begrepene på følgende måte:

Reading strategies are deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader's efforts to decode text, understand words, and construct meaning of text. Reading skills are automatic actions that result in decoding and comprehension with speed, efficiency, and fluency and usually occur without awareness of the components or control involved (Afflerbach, et al., 2008, s. 368).

Strategiske lesere har evne til å målrette, overvåke og justere lesingen fortløpende, og mange elever utvikler selvstendige og målrettede leseferdigheter over tid, uten særlige former for tilrettelegging. Samtidig vil det også være elever som har behov

for å bevisstgjøres på egne leseferdigheter og hvordan tekster kan leses. For disse elevene kan læreres tilrettelegging ha avgjørende betydning.

3.3.4. Rammer for leseundervisning

Vacca et al. (2014) utgjør en sentral kilde i drøfting av rammer for leseundervisningen. Forskerne fremhever en undervisningsramme for aktiv og målrettet lesing som dreier seg om arbeid med tekst før, under og etter lesing. Innholdet i undervisningsrammen kan bidra til en tettere kobling mellom undervisningsstrategier, lesing i fag og læring, i den hensikt å fungere støttende i elevers arbeid med å utlede mening fra tekster. Det vil være ulike forhold som kan virke inn på elevers måloppnåelse, men rammeverkets struktur synliggjør at elever trenger ulike former for veiledning gjennom fasene i lesingen.

I denne studien utgjør undervisningsrammen et sentralt aspekt i analysen, og i kapittel 4 kommer jeg tilbake til hvordan rammeverket er operasjonalisert. I hovedsak dreier arbeidet før lesing seg om å etablere formål, aktivere bakgrunnskunnskap, opprettholde motivasjon og gi retning for arbeid med teksten. Under lesing innebærer arbeidet å lede en aktiv meningssøking, og etter lesing dreier arbeidet seg om å utvide og utdype ideer fra teksten (Vacca et al., 2014, s. 140-144).

Et formål med å inkludere aktiviteter og diskusjon før lesing er å bidra til å gjøre elevene klare for å møte teksten gjennom å utvikle en reflekterende tilnærming til innholdet og forberede svar på spørsmål om innholdet som kan stilles i starten av lesingen. Aktivitetene før lesing bør bidra til å redusere elevers usikkerhet, og gjøre elevene forberedt på arbeidet med teksten. Vektleggingen i denne fasen kan dreie seg om for eksempel å motivere elevene, aktivere elevenes forkunnskaper, introdusere begreper og utvikle elevenes metakognitive bevissthet med tanke på hva oppgavene krever og hvilke strategier som er egnet for å løse disse. Motivasjon regnes i

denne fasen som en nøkkelfaktor for å fange elevenes interesse, og et sentralt spørsmål er hvorfor elever burde bli interessert i innholdet. Lærerens evne til å skape engasjement ved å finne punkter i teksten som vekker interesse, samt å koble teksten sammen med relaterte tema som elevene både kjenner fra før, men som elevene også skal møte i det videre arbeidet, er viktig, og lærer bør klargjøre tekstens relevans for elevene. Andre sentrale faktorer i forarbeidet er begrunnelse og valg av sentrale begreper som bør utdypes, klargjøre tekstens hovedinnhold-, og strategier for effektiv lesing for å lære innholdet, samt sikre at elevene har ferdigheter til å benytte seg av de valgte strategiene. Leserelatert læring innebærer at elever også får demonstrert hvordan de skal tenke og arbeide med tekster, for eksempel ved at de lærer å sette mål for lesingen i faget.

Vacca et al. (2014) peker på at det i fagtekster ofte må skapes koblinger mellom tekst og leser. Mangel på slike koblinger opptrer spesielt i de tilfeller elevene skal jobbe med fagtekster med et spesialisert, faglig innhold. Disse koblingene kan være selvsagte for lærere i fagene, men elevene må lære hvordan slike koblinger kan skapes. Å lese tekster med forståelse krever vedvarende konsentrasjon og refleksjon. En utfordring kan være å klare å skille mellom relevant og mindre relevant informasjon, noe som kan medføre at elever benytter uhensiktsmessige strategier. Det er derfor viktig at elevene forstår formålet med lesingen slik at de vet hvilke strategier og kunnskaper de skal møte oppgavene med, for å oppnå effektiv lesing og kunnskapstilegnelse. Under lesing må elevene erfare viktigheten av å forstå tekstenes struktur og oppbygging, slik at de kan lære å planlegge egen lesing (Vacca et al., 2014, s. 311). Dette innebærer blant annet at elevene må lære hvordan de kan lese selektivt og identifisere teksters mønstre. Elevene må også få erfare hvordan de underveis i lesingen kan innarbeide strategier for forståelse, ved for eksempel å skrive oppsummeringer, notater og lese grafisk innhold.

Ved at elever veiledes under lesing, bygges det koblinger mellom tekst og eleven som leser, og leseren har mulighet til å etablere kunnskap om hva som er relevant innhold i tekster, hvilke relasjoner som finnes i tekstene og hva som kan og skal tas stilling til i tekstene (Vacca et al., 2014, s. 144). Disse forholdene kan være viktige å følge opp i etterarbeid med tekstene, fordi oppsummeringer, diskusjoner, skriftlige aktiviteter og andre typer arbeid etter lesing kan klargjøre og befeste det leste, og samtidig generere ny kunnskap utover tekstenes innhold.

I kapittel 3.3.1 redegjorde jeg for betydningen av å utvikle fleksibilitet som en kvalitet i leseundervisning på ungdomstrinnet. NLS- forskere (f.eks. Barton og Hamilton, 2000) påpeker viktigheten av at leseferdigheter står i relasjon til *hva* som skal leses (jfr. kapittel 3.2.3). Leseundervisningen kan derfor fordre ulike tilnærminger, avhengig av tekster og formål med undervisningen, noe jeg skal utdype i det følgende.

3.3.5 Fagteksters kompleksitet og tilnærminger i leseundervisningen

Kommunikasjon foregår på ulike måter og gjennom ulike typer tekster i dagens samfunn. Forhold som globalisering og teknologi bidrar til å utfordre de tradisjonelle skriftlige tekstene, noe som gjør at tekstbegrepet, i tillegg til å omfatte skriftlige tekster, også inkluderer muntlige og multimodale tekster (Skjelbred og Veum, 2013, s. 15). En grunnantakelse innenfor multimodalitet er at selv om verbalspråket sees på som det mest betydningsfulle i kommunikasjon, særlig innenfor undervisning og læring, så trekker representasjon og kommunikasjon alltid på en rekke ulike moduser som potensielt sett kan bidra like mye til betydningen:

... meanings are made, distributed, received, interpreted and remade in interpretation through many representational and communicative modes – not just through language – whether as speech or as writing (Jewitt, 2011, s. 14).

Det er altså samspill mellom ulike kommunikasjonsformer som på forskjellige måter bidrar til å støtte opp om utvikling av mening: bilder, farger, typografi, layout, lyder, gester og kroppsholdninger, er eksempler på moduser som kan spille sammen for å kunne utlede mening fra tekster (Jewitt, 2011, s. 14; Skjelbred og Veum, 2013, s. 15). De siste tiårene har det vært en dreining i leseforskningen fra at tekstene i seg selv har spilt en hovedrolle i utvikling av leseprosesser, til et større fokus på hvem leseren er, og hvordan kontekster medierer tekstforståelse. Denne dreiningen har også bidratt til å utvikle forståelse for hvordan tekster leses og forstås ulikt i ulike kontekster, og at tekster leses med ulike formål (Moje, Stockdill, Kim og Kim, 2011, s. 453).

Utvikling av mangfold i tekster og kommunikasjonsformer har betydning også for skolens leseundervisning på ungdomstrinnet. I tråd med at faglige krav og teksters kompleksitet øker, må ungdomstrinns elever utvikle sine forståelsesferdigheter på ulike fagområder. Teksters kompleksitet vil også kunne utfordre de elevene som kan betraktes som sterke lesere. Forskjeller på sterke lesere og lesere som har manglende leseferdigheter, er blant annet at sterke lesere innehar kunnskaper om seg selv som lesere og kunnskapstegnere, og evner å mobilisere ferdigheter for å forstå. Dette er ifølge Baker, DeWyngaert og Zeliger-Kandasamy (2015, s. 72) elever som innehar kunnskap om metakognisjon, og evner å regulere den, dvs. metakognitiv kontroll. Elever med manglende leseferdigheter føler gjerne hjelpeløshet og, over tid, manglende motivasjon (Vacca et al., 2014, s. 15). Læreres evne til å aktivere læringsfunksjoner som utvikler elevers leseforståelse har derfor stor betydning for elevers forståelse av tekster (jfr. Tomlinson, 2008).

Termene *content literacy* og *disciplinary literacy*, sees på som tilnærminger som har konsekvenser for leseundervisningen. I det følgende gjør jeg rede for aspekter ved tilnærmingene.

Content literacy fokuserer på generelle tilnæringsmåter til lesing og kan forstås som en *utenfra – og inn* - tilnærming (Brozo et al., 2013, s. 354) der lærere tar i bruk generelle lesestrategier som kan benyttes uavhengig av fag for å utlede mening fra fagtekster. De generelle strategiene kan derfor sees på som fagovergripende. Formålet med å benytte generelle lesestrategier på tvers av fag, er å utvikle elevers leseforståelse ved å anvende felles prinsipper. Lesestrategiene kan anvendes for ulike formål alt etter fokus og kan deles inn i for eksempel memorerings-, utdypings-, organiserings- og overvåkingsstrategier. De ulike strategiene kan være egnet til for eksempel oppsummeringer og spørsmålsstillinger (Shanahan, 2012). En kritikk mot generelle tilnæringer er at tilnærmingene oppfattes som for overfladiske og generelle for utvikling av solid forståelse av fagtekster. Lesing og læring fra tekster krever mer enn generelle kognitive ferdigheter, uavhengig av tekster og innhold (Shanahan og Shanahan, 2012, s. 8). I tillegg hevder Shanahan og Shanahan (2012) at det er mer enn innhold som skiller fag fra hverandre, og skillene kan også ha betydning for hvordan tekster leses og forstås:

For the past couple of decades, research has been revealing that disciplines differ extensively in their fundamental purposes, specialized genres, symbolic artifacts, traditions of communication, evaluation standards of quality and precision, and use of language. With regard to language use, different purposes presuppose differences in how individuals in the disciplines structure their discourses, invent and appropriate vocabulary, and make grammatical choices (Shanahan og Shanahan, 2012, s. 9).

Disciplinary literacy, eller fagspesifikk lesing, preges av en *innenfra- og ut* - tilnærming, der teksten og mål for lesing av teksten er retningsgivende for leseprosessen (Brozo et al., 2013, s. 354). Mens generelle tilnæringer fokuserer på teknikker for å utvikle mening fra fagtekster, legger de fagspesifikke tilnærmingene vekt på hvordan de som produserer og utvikler tekster, konstruerer, kommuniserer og vurderer kunnskapen (f.eks. Dole, Nokes og Dirts, 2009). Kjennetegn ved språk og tekster i

fagene er sentralt, og verktøyene som eksperter innenfor faget benytter, fokuseres som en sentral del av kunnskapsutviklingen (Shanahan og Shanahan, 2012, s. 8). Askeland (2006, s. 88-89) hevder at avhengig av hvilken metafortradisjon en tar utgangspunkt i, kan det å lære seg et fag sees på som å tilegne seg de viktigste metaforene i faget. Lærere i fagene må derfor forstås som fagpersoner med forståelse for hva fagets og læremidlenes metaforer omhandler, og hvordan de kan synliggjøres for elevene. Perspektivene jeg har belyst innebærer at lærere ser sin rolle med tanke på å formidle ekspertisen i faget, for å kunne tenke og posisjonere seg relevant i forhold til tekstene. Eksplisitt undervisning fokuserer på tilegnelse av et relevant språklig register (Hoem, Skartveit og Håland, 2015, s. 63).

Vacca et al., (2014, s. 19) hevder at det nødvendigvis ikke trenger å være motsetninger mellom den generelle og den mer fagspesifikke tilnærmingen. Mer vesentlig, uavhengig av hvilke termer som benyttes, er at lærere har solid forståelse for hvordan særpreg ved fag og tekstinhold påvirker leseprosesser i de enkelte fagene. Lærere bør derfor beherske begge tilnærminger i sin undervisning og de ulike perspektivene må gjøres eksplisitte for elever i leseundervisningen (Brozo et al., 2013, s. 355).

Fisher og Frey (2015) oppsummerer forståelsesundervisning for ungdom i artikkelen *Best Practices for Comprehension instruction in the Secondary Classroom*. Her påpeker de viktigheten av at forståelsesundervisningen er en del av det daglige arbeidet fra mellomtrinn til videregående opplæring. Samtidig kan fokuset på ulike, mulige strategier føre til at lærere i stedet for å benytte seg av dem, blir *samlere* av dem:

One of the unintended consequences of the proliferation of content literacy instructional routines is that many teachers are overwhelmed and feel the need to collect strategies, then shove them into their already full class peri-

ods. In the absence of an instructional framework, teachers are at risk of becoming “strategy-junkies” (Fisher og Frey, 2015, s. 254).

Fremfor å rette søkelyset mot flere og bedre strategier for unges leseferdigheter, foreslår Fisher og Frey (2015, s. 254) i stedet å arbeide for at lærere samordner leseundervisning for eksempel ved i større grad å bruke like tilnærminger i den grad det er mulig, men eksplisitt kommunisere ulikheter og særpreg ved bruk av disse i de enkelte fagene. Samordning av leseundervisning kan bidra gjenkjennende for elever, med mulighet for å kunne overføre kunnskaper om fag, prosedyrer og strategier til ulike fag. Læreres samarbeid om leseundervisning anbefales også å gjelde for eksempel regelmessige vurderinger av elevarbeid, med fokus på utvikling av standarder og mestringsnivå, i tillegg til at organisert samarbeid kan bidra til videreutvikling av skolers undervisningspraksiser i lesing.

3.4. LESING I NORSK, NATURFAG OG SAMFUNNSFAG

3.4.1. Innledning

I dette kapitlet drøfter jeg aspekter ved hva lesing innebærer i de fagene som studien undersøker, og som gjelder norsk, naturfag og samfunnsfag. Drøftingene tar utgangspunkt i LK06 og sees i lys av teori og tidligere forskning.

3.4.2. Lesing i norsk

I LK06 trekkes *kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling* frem som sentralt i beskrivelse av fagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 1).

Lesing i norskfaget omtales som å

(...) å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm

og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene (...) (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s.4).

Lesing i faget omhandler dermed ulike perspektiver. Selv om norskfaget inneholder flere hovedområder enn lesing, og arbeidet med lesing i følge LK06 innbefatter flere ferdigheter enn bare avkoding og forståelse av tekster, vil jeg i denne redegjørelsen konsentrere meg om å fremheve sider ved hva lesing av sakprosa tekster kan innebære i norskfaget.

Norskfaget kan betraktes som ett av skolens kjernefag, sett ut fra omfanget av timer per år, hvor mange år det skal undervises i faget, samt antall kompetansemål (Fjørtoft, 2014, s. 56). Tradisjonelt har faget også hatt et særlig ansvar for leseopplæringen, og dette er understreket i beskrivelser av de språklige ferdighetene i faget. I revisjonen av LK06 i 2013 spesifiseres norskfagets særlige ansvar til å gjelde spesifikke muntlige og skriftlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 5).

Nielsen, Gourvenec og Skaftun (2014, s. 181) hevder at oppmerksomheten om lesing i kjølvannet av LK06 har vært rettet mot andre fag enn norsk, og at det derfor er tid for å belyse norskfagets bidrag til leseopplæringen. Å lese som grunnleggende ferdighet i norskfaget, dreier seg om å gjøres i stand til å kunne arbeide med faget på fagets egne premisser, det vil si å utvikle faglighet gjennom lesing (jfr. Shanahan, 2008). I norskfaget er det ulike typer tekster som er i fokus. Nielsen et al. (2014) hevder at i tillegg til at det skal leses fagtekster i norskfaget på linje med andre fag, skiller arbeid med tekster i norskfaget seg ut ved at det inkluderer aspekter for utvikling av metaspråk som kan være velegnet for å lese fagtekster også i andre fag. Dette fordi fagtekstene representerer ulike sjangrer og fremstillingsmåter. Erfaringer fra arbeid med ulike tekster i norskfaget vil derfor kunne bidra til å støtte opp om den metaspråklige utviklingen i andre fag. Det allsidige tekstperspektivet som ligger til norskfaget, og oppmerksomheten som rettes mot tekstnivå i faget, gjør faget sen-

tralt for utvikling av leseferdigheter, men også for utvikling av muntlige og skriftlige ferdigheter, som igjen er nært knyttet opp mot tekstarbeid (Kulbrandstad, et al., 2005, s. 27).

I fagets formål beskrives elevers deltakelse i tekstarbeid på ulike måter, gjennom både produktive, reseptive og samhandlende roller (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2), noe som også gjenspeiler fagets dialogiske aspekt. En avgjørende premiss for utvikling av forståelse og dybde i fagets tekstarbeid, er kvaliteten på dialogene ut fra særpreget ved tekstene. Å arbeide med faglig dybdelesing i norskfaget med tanke på teksters meningsproduksjon, vil innebære en grundig orientering rettet mot teksters form, språk og struktur for å kunne involvere seg i dynamikken som finnes mellom del og helhet, tanke og uttrykk, motiv og formverk (Nielsen, et al., 2014, s. 183.).

Langer (2011, s. 29) bruker *målrettet lesing* og *utforskende lesing* for utledning av mening. I målrettet lesing relateres lesing til et referansepunkt, mens i utforskende lesing ligger det muligheter for endring av fokus og mening alt etter hvordan innholdet utvikles. Det kan være nærliggende å relatere den målrettede lesingen til sakprosa, og rette den utforskende lesingen mer mot skjønnlitteratur. Skillet kan imidlertid gi seg utslag i at en risikerer å miste innsikter som dreier seg om sammenhengene mellom disse to lesemåtene, og som gjerne oppstår under lesing når en engasjert leser gjør oppdagelser i fagtekster som fører til ny kunnskap. Nielsen et al. (2014) hevder at utforskende lesing tvert om bør fokuseres i alle fag:

Mot en slik bakgrunn kan vi kanskje si at utvikling av en åpent utforskende lesemåte er et mål for leseopplæringen i alle fag, som del av det å kunne forholde seg selvstendig og modent til det man leser. Slike lesere oppstår sjeldent av seg selv, de formes av god leseopplæring (Nielsen, et al., 2014, s. 185).

Både skjønnlitterære og faglitterære tekster er sentrale teksttyper i norskfaget. LK06s beskrivelser knyttet til formål og lesing i norskfaget, gir dermed muligheter for å utvikle elevers målrettede og utforskende lesing gjennom bevisst arbeid med begge typer tekster.

3.4.3. Lesing i naturfag

Fagets formål i LK06 fremhever et allmenndannende aspekt:

En viktig del av allmennkunnskapen er å kjenne til at naturvitenskapen er i utvikling, og at forskning og ny kunnskap i naturvitenskap og teknologi har stor betydning for samfunnsutviklingen og for livsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 1).

Naturfaglig allmenndannelse innebærer å utvikle naturfaglige kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å kunne medvirke på arenaer hvor disse inngår som en naturlig del. Arenaene omhandler både egen hverdag, men også generelle og aktuelle diskusjoner og problemløsninger som er en del av samfunnsutviklingen (Munkebye og Reier-Røberg, 2014, s. 173). Naturfag kjennetegnes ved høy grad av spesialisert språk, og lesing i naturfag fremstilles i LK06 på denne måten:

(...) Å kunne lese i naturfag er å forstå og bruke naturfaglige begreper, symboler, figurer og argumenter gjennom målrettet arbeid med naturfaglige tekster. Dette innebærer å kunne identifisere, tolke og bruke informasjon fra sammensatte tekster i bøker, aviser, bruksanvisninger, regelverk, brosjyrer og digitale kilder. Lesing i naturfag inkluderer kritisk vurdering av hvordan informasjon framstilles og brukes i argumenter, blant annet gjennom å kunne skille mellom data, antakelser, påstander, hypoteser og konklusjoner. Utviklingen av leseferdighet i naturfag går fra å finne og bruke uttrykt informasjon i enkle tekster til å forstå tekster med stadig flere fagbegreper, symboler, figurer, tabeller og implisitt informasjon (...) (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 13).

Det spesialiserte språket medfører at elevene må lære å kjenne og utvikle ferdigheter som er rettet mot det fagpråket som særpreger tekstene, og kunne utvikle me-

ning ved hjelp av figurer, tabeller, og andre semiotiske ressurser som preger fagets tekstkultur. Sjangerrepertoaret favner bredt, fra brosjyrer til rapporter, kronikker og debattinnlegg, og leseferdighetene må derfor ivareta dette spekteret. I tillegg til at sjangerrepertoaret er bredt, kjennetegnes naturfaglige tekster ved at de gjerne er multimodale, innehar mange fagbegreper, nominaliseringer og sammensatte ord, har høy grad av abstraksjon og er informasjonstette (Munkebye og Reier-Røberg, 2014, s. 190). Kjennetegnene kan signalisere at de lesefaglige ferdighetene i faget både må inkludere forståelse av begreper og hvordan argumentasjon og kunnskap i faget er konstruert.

Gjennom eksperimenter og undersøkelser i naturfagundervisningen, utvikler elevene kunnskap i faget og dets arbeidsmåter. Målet er at elevene skal lære seg å benytte fagets arbeidsmåter. Å lese for å skaffe seg kunnskap om tema og metoder og skriving for å uttrykke sin innsikt, i tillegg til muntlige aktiviteter, er sentralt (Mossige og Mork, 2014, s. 121). Mossige og Mork legger vekt på at lærerens bevissthet om strategier for å lede elevene inn i det naturfaglige fellesskapet, er viktig. Fagets språk, sjangre, lese- og skrivemåter må gjøres eksplisitt for elevene, og elevene må gis muligheter til å teste disse ut gjennom veiledning og samtaler underveis. Strategier må stå i forhold til formål med lesingen, og det er viktig å skape forventninger og engasjement til tekstene gjennom en utforskende tilnærming til temaet. Undervisning som fokuserer arbeid med begreper bør vektlegges, ettersom ett av kjennetegnene ved naturfaglig språk er at det er spesialisert og massivt. Eksperimenter og observasjoner som er et særpreg ved faget, bør kobles tett med diskusjoner og lese- og skriveaktiviteter, slik at elevene gradvis trenes opp til å benytte nye fagbegreper i egen utvikling av kunnskap. Fagets tekster vil i enkelte tilfeller være så avansert at det å arbeide med tilleggsstrategier for utdyping, kan være nødvendig. Dette kan for eksempel dreie seg om utvidede tankekart, morfologisk utforskning av begreper, og arbeid med syntaks i kompliserte setninger (Mossige og Mork, 2014, s. 126). Samta-

ler og bearbeidelser avslutningsvis, om hvordan ulike strategier har bidratt i løpet av tekstarbeidet, vil være naturlig i en opplæringsprosess, og vil kunne fungere som gode støttestrukturer for utvikling av elevens naturfaglige kunnskap og tekstkompetanse:

Leseren kan ikke si seg ferdig med arbeidet før han har bearbeidet stoffet, oppsummert eller sammenholdt argumenter i ulike kilder og vurdert innhold og framstillingsmåte (Mossige og Mork, 2014, s. 126).

Læreres oppmersomhet mot bearbeiding av tekstene kan derfor ha betydning for at elevene innarbeider gode strategier i etterarbeid av egen lesing.

Et formål med redegjørelsen av lesing i naturfag, har vært å løfte frem noen elementer ved hva som særpreger faget, og hvordan dette kan spille inn på lesing og tekstarbeid i tråd med sentrale føringer.

3.4.4. Lesing i samfunnsfag

Samfunnsfag består i LK06 av hovedområdene geografi, historie, samfunnskunnskap og utforskeren. De tre første områdene er blant annet basert på hver sine fagtradisjoner, fokusområder, kilder og forskningsmetoder. Dette gjør at samfunnsfag kan sies å bestå av flere fag, og når lesing skal rettes mot fagets tekstkultur, innhold og tenkemåter, så kan dette utgjøre en særlig utfordring for faget i skolesammenheng (Hoem og Staurseth, 2014, s. 146). Til tross for at faget er delt opp i flere fag, er intensjonen i LK06 at faget skal sees som en helhet, noe som blant annet synliggjøres ved at faget har ett formål. De ulike hovedområdene samles i formålet for faget om sentrale samfunnsverdier som:

(...) forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt

medborgarskap og demokratisk deltaking (Utdanningsdirektoratet, 2013c, s. 1).

For å ivareta helheten i faget i tråd med fagets formål i LK06, peker Hoem og Staurseth (2014) på muligheten for å studere hva fagområdene har til felles i et mer tverrfaglig perspektiv, og hvordan disse elementene kan utnyttes. Forankring i tid, sted og samfunnsstrukturer er sentralt i faget, og ved å utvikle sammenhenger mellom fortid og nåtid, ulike steder og strukturer, kan det gis rom for utforskende arbeidsmetoder, slik det fremheves i det fjerde hovedområdet, Utforskeren. Den tverrfaglige måten å sammenligne tidsepoker og hendelser på, kan i tillegg virke gjensidig styrkende på utvikling av elevers kunnskap innenfor fagområdene (Hoem og Staurseth, 2014, s. 147).

I planen for samfunnsfag i LK06 beskrives lesing i faget med et visst mangfold av lese måter, teksttyper og kommunikasjonsformer:

Å kunne lese i samfunnsfag inneber å utforske, tolke og reflektere over faglege tekstar for å forstå eige og andre samfunn og andre tider, stader og menneske(...) og å kunne behandle og bruke informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar og kart (...) samt å gjere målretta informasjonssøk, kritisk vurdering og medvitne val og bortval av kjelder (Utdanningsdirektoratet, 2013c, s. 2).

Lesing kan ikke sees isolert fra de andre grunnleggende ferdighetene i LK06, og Fjeldstad (2009, s. 191) hevder at ettersom samfunnsfag er et demokratiforbereende dannelsesfag, er forbindelsen mellom lesing, skriving og muntlige ferdigheter fundamental. Leseforståelse, skriftlig og muntlig uttrykksevne er nødvendige forutsetninger for å utvikle aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse. Skriftlige ferdigheter i samfunnsfag beskrives som:

(...) å kunne uttrykke, grunngje og argumentere for standpunkt, og formidle og dele kunnskap skriftleg (...) og å samanlikne og drøfte årsaker, verknader

og samanhengar. Vidare handlar det om å kunne vurdere verdier i kjelder, hypotesar og modellar, og å kunne presentere resultat av samfunnsfaglege undersøkingar skriftleg (...) (Utdanningsdirektoratet, 2013c, s. 2)

Muntlige ferdigheter i samfunnsfag beskrives som:

(...) å kunne forstå, beskrive, samanlikne og analysere kjelder og problemstillingar ved å bruke fakta, teoriar, definisjonar og fagomgrep i innlegg, presentasjonar og meningsytringar. (...) og å lytte til, vurdere, gje respons på og vidareutvikle innspel frå andre (...) (Utdanningsdirektoratet, 2013c, s. 2)

Gjennom de ulike innfallsvinklene til læring som kommer frem i beskrivelsene av de grunnleggende ferdighetene, skal elevene gradvis beherske ferdigheter som for eksempel å benytte fagrelevante begreper hensiktsmessig når innhold skal formidles, kunne oppsummere tekstinnhold, begrunne sine konklusjoner og vise til kilder. De grunnleggende ferdighetene legger i stor grad opp til elevaktivitet i læringsarbeidet, for tilegnelse av tekstkulturer, lesemåter og skriftpraksiser i samfunnsfag (Hoem og Staurseth, 2014, s. 149).

Hoem og Staurseth (2014, s. 145) påpeker at det kan være lett å overføre lesestrategier fra fag til fag, uten at fagenes egenart eller tekstkultur blir tatt hensyn til. Det er flere skiller i de faglige rammene i samfunnsfag som influerer på tekster og lese-måter. Skillene henger sammen med hvordan kunnskap innenfor de enkelte fagområdene er oppbygd. Mens historiske tekster i stor grad fokuserer kilder fra fortiden, vil for eksempel kart og statistikk være en mer naturlig del av geografiske tekster. Overrein og Madsen (2014) hevder at bredden i spektret av sjangre i samfunnsfag er betydelig, og kan spenne fra lærebøker, fagartikler, tabeller og kart, og til dokumentarfilmer, kronikker og manualer. I tillegg vil tekstene inneha ulike hovedfunksjoner som deskriptive, tolkende, instruerende osv. De ulike hovedfunksjonene kan opptre både alene og i ulike kombinasjoner i tekstene (Overrein og Madsen, 2014, s. 149).

Mens det innenfor ett fagområde er viktig å kjenne til kilder og tidsepoker, er det innenfor et annet fagområde sentralt å fokusere aktuelle samtidsdebatter. I tillegg vil ulikheter innenfor vokabular og grammatikk være elementer som skiller fagområdene. Disse eksemplene kan bidra til å belyse noe av det unike ved fagområdene, som arbeid med lesing i samfunnsfag må bidra til at elever utvikler fortrolighet med (Hoem og Staurseth, 2014, s. 149).

4. METODISK TILNÆRMING

4.1. INNLEDNING

Som nevnt innledningsvis (kapittel 1.1.1) har jeg i tråd med studiens forsknings-spørsmål valgt en kvalitativ, utforskende forskningstilnærming. Vurdering av kvalitet i denne typen tilnærminger kan sees i sammenheng med *pålitelighet* og *gyldighet* i de innsiktene som er oppnådd, og handler om at det er sammenheng mellom forskerens funn og det undersøkte feltets erfaringer (Boeije, 2014, s. 168). Pålitelighet retter seg mot konsistens i det som måles, og dreier seg for eksempel om hvordan prosedyrer omkring datainnsamling og databehandling foregår. Gyldighet omhandler at studien måler det den er ment å måle, og at måleinstrumentene som benyttes, er egnet og hensiktsmessig benyttet (Boeije, 2014, s. 169).

Formålet med dette kapitlet er derfor å beskrive de metodiske tilnærmingene og gjøre rede for de prosedyrene og overveielsene jeg har foretatt med tanke på datainnsamling og analyse.

4.2. HERMENEUTISK FORTOLKNING AV LÆRERES LESEDIDAKTISKE PRAKSISER

Hermeneutikk kan forstås som læren om fortolkning av tekster (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 73). Når jeg utforsker læreres lesedidaktiske praksiser, ser jeg på praksisene som tekstkulturer med muligheter for fortolkning (Tagaard, 2006, s. 37). Den hermeneutiske tilnærmingen fremhever at fenomener kan utledes på flere nivå, og at det ikke finnes en bestemt sannhet uten at den forstås gjennom sammenhengen den er en del av (Thagaard, 2006, s. 37). Hos Gadamer (2003, s. 33) er fortolknings-

fenomenet beskrevet som den hermeneutiske sirkel, hvor man forstår helheten ut fra delene og delene ut fra helheten. Innenfor en hermeneutisk tilnærming er det ikke bestemte forskningspraksiser, eller retningslinjer for fortolkninger som har hovedfokus, men formålet er å utlede gyldige forståelser av tekstene (Thagaard, 2006, s. 37). I den sammenheng kan fortolkning bety at handlinger gis bestemte meninger ut fra observasjoner, og at intervjuetekster kan forstås som å utlede mening gjennom dialog mellom forsker og tekst (Thagaard, 2006, s.37).

Et aspekt ved fortolkning av mening er det som av Gadamer omtales som *fordommer*:

Når vi spør etter sannhet – og dette er det avgjørende – forblir vi alltid fanget innenfor grensene av vår hermeneutiske situasjon. Dette betyr igjen at det finnes mye som er sant som vi overhodet ikke er i stand til å erkjenne, fordi vi er begrenset av fordommer uten at vi selv er klar over det (Gadamer, 2003, s. 25).

Fortolkningen er dermed avhengig av fordommer, noe som innebærer at mening kan utledes både ut fra tekstens kontekst, ut fra konteksten teksten er produsert i, og ut fra forskerens perspektiv (Bergman, 2010, s. 386). I denne studien vil det derfor være flere perspektiver som bidrar til å utlede mening, og som for eksempel retter seg mot lærernes bakgrunn og holdninger, samt rammene for utforskingen. I tillegg vil min bakgrunn og erfaring som lærer, som jeg også nevner innledningsvis, kunne ha betydning for hvordan dataene fortolkes. Kapittel 4 gjør rede for, og begrunner valg og refleksjoner av betydning for fortolkning av dataene.

I studien utforsker jeg læreres lesedidaktiske praksiser både ut fra deres *handlinger* og *utsagn* fordi jeg i tråd med studiens teoretiske fundament, ser begge tilnærmingerne som sentrale tilganger for utforsking av lærernes lesedidaktiske kunn-

skapsbase (se f.eks. kapittel 3.2.7). De valgte uttrykksmåtene resulterer i to typer forskningstilnæringer som i denne studien utgjør observasjon og intervju.

Forskningsspørsmål 1 a fokuserer på læreres konkrete arbeid med lesing. Jeg har lagt vekt på at den vitenskapelige tilnærmingen skal være anvendelig med tanke på interaksjoner i arbeid med tekster i fagene. Forskningsspørsmål 1 b fokuserer på læreres oppfatninger av arbeid med lesing. Måten å erfare verden, fenomener og situasjoner, tas ofte for gitt av de som erfarer, og kan være vanskelig å identifisere (Marton og Booth, 2012, s.154). Den fenomenografiske tilnærmingen søker å utforske de bakenforliggende måtene å erfare verden, og jeg anser en fenomenografisk inspirert tilnærming som egnet for studier lærernes oppfatninger. Forskningstilnærmingene medfører to former for empiri som behandles på ulike måter, og i det følgende vil jeg gjøre rede for, og begrunne de nevnte valgene.

4.3. DATAINNSAMLING

4.3.1. Bruk av video for observasjon

I studien anvendes video som redskap for observasjonene. En grunn til at videoopptak ble valgt som observasjonsmetode, var muligheten for å kunne få et mest mulig helhetlig bilde av undervisningssituasjonene. Samhandlingsprosessene mellom aktørene kan gjennom video også fange opp kontekster i den visuelle samhandlingen, noe som for eksempel ikke vil være mulig ved å bare gjøre auditive opptak.

Nøyaktige videoopptak kan også gi tilgang til detaljer i samordning av handlinger som aktørene selv ikke nødvendigvis er bevisste på. Om aktørene ikke er eksplisitt bevisste på alle detaljer i handlingssekvensene, kan aktørene likevel forstå den underliggende meningen, noe som ifølge Knoblauch synliggjør viktigheten av utforsking av praksis i en sosial sammenheng (Knoblauch, 2008, s. 10).

Boeije (2014, s. 65) hevder at en begrensning ved video i forskningsøyemed, er vurdering av på hvilke måter bildene er *sanne*, dvs. hvorvidt bildene gjenspeiler de virkelige realitetene i øyeblikkene som filmes. Begrensningen i bruk av video ligger i forskerens mulighet til å fange opp, eller foretrekke, de situasjonene som synes interessante for forskeren, fremfor situasjonen slik den faktisk er. Dataene bør derfor sees på som bare en del av en virkelighet (Boeije, 2014, s. 66).

En lignende innvending mot å benytte data fra videoobservasjoner, er at observatøren kan påvirke observasjonssituasjonen i så stor grad at utsnittene av data, og dermed premissene for observasjonene, mer kan representere observatørens virkelighet, enn det feltet som undersøkes (Løkken, 2012, s. 97). Disse perspektivene kan sies å rette seg mot vitenskapelighet i forskning, og kan sees i sammenheng med vurdering av forskningens reliabilitet og validitet (Boeije, 2014, s. 168). Kvale og Brinkmann (2015) omtaler forskerens refleksjoner omkring sitt bidrag til produksjon av kunnskap som *objektiv refleksivitet*, og hevder at objektivitet i kvalitativ forskning innebærer en tilstrebeelse av objektivitet om subjektivitet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 273). Subjektivitet knyttes til ens fordommer, som i hermeneutisk sammenheng sees på som avgjørende for ens muligheter til å forstå noe (Kvale og Brinkmann, s. 273). Kvale og Brinkmann (2015) hevder også at objektiv refleksivitet innebærer å tilstrebe sensitivitet når det gjelder egen subjektivitet i forskningssammenheng. Samtidig som det kan virke uunngåelig å påvirke observasjonssituasjonen som observatør, er det viktig å erkjenne at min rolle som forsker først og fremst er å fortolke dataene. I den sammenheng benytter Alvesson (2011, s. 120) begrepet *refleksiv pragmatisme*, hvor *refleksivitet* innebærer en bevisst og konsekvent holdning til å betrakte tema fra ulike sider og ståsted. Med *pragmatisme* mener Alvesson (2011, s. 122) at dersom ny kunnskap skal kunne utvikles gjennom forskning, må tvil og selvkritiske holdninger begrenses. En erkjennelse av at data kan påvirkes, må balanseres med et syn på data som konstruksjoner, det vil si at dataene som samles inn

og bearbeides, blir analysert og gjort rede for, enten det gjelder observasjon eller intervju. Prosedyrene kan sees på som deler som til sammen utgjør en helhet av forskerens bevisste, praktiske og etiske valg.

4.3.2. Kvalitative forskningsintervju

Kvalitative forskningsintervju kan gi muligheter for forskeren til å lære om, eller få innsikt i, menneskers liv og erfaringer, og det språket som benyttes i det miljøet menneskene er en del av (Boeije, 2014, s. 62; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20).

I den delen av studien som undersøker læreres lesedidaktiske oppfatninger, er det benyttet semistrukturerte forskningsintervju. Intervjuet er delvis åpent, men forberedt ved hjelp av tema eller områder som skal berøres i gjennomføringen og som inneholder forslag til spørsmål (Boeije, 2014, s. 46; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Samtidig er det en viss struktur i oppbygningen av temaene. Intervjuguiden er utarbeidet med basis i prinsipper for hierarkisk fokusering (Tomlinson, 1989). Det vil si at intervjumetoden orienterer seg mot en systematisk tilnærming som kan bidra til at forskeren oppnår å fange inn de ulike sidene ved temaet som ønskes belyst, samtidig som mulighetene for å påvirke informantenes perspektiv, minimaliseres. Tomlinson (1989, s. 157) peker på at heller enn å tro at intervju kan gi tilgang til menneskers verdier og reaksjoner om et emne, er det nødvendig å få informasjon om hvordan informantene konstruerer emnet, eksplisitt eller intuitivt. I et hierarkisk fokus er spørsmålene systematisk konstruert ved at de går fra å være generelle i sin form, til å bli mer spesifikke, eller fra å være relativt åpne, til å bli mer lukkede (Tomlinson, 1989, s. 165). Det er et mål å få informantene til å snakke så uforstyrret som mulig, samtidig som man sikrer seg at man får belyst relevante tema. De mer spesifikke spørsmålene tas kun opp dersom informanten ikke selv kommer inn på temaet når de svarer på de mer overordnede spørsmålene. Spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet i tråd med studiens forskningsspørsmål og teoretiske perspektiv. Innholdet

er strukturert ut fra hoved- og undertema som angår læreres oppfatninger om overordnede føringer for lesing i fag, læreres lesedidaktiske praksis (vedlegg 4) og evaluering av observert økt (vedlegg 5). Intervjuguiden i studien er inspirert av Hodgson et al. (2012, s. 191-197).

Informantene har selv innflytelse på hva som kan være relevant å si i intervjusituasjoner. Boeije (2014, s. 61) hevder likevel at forskeren er selve hovedinstrumentet i intervjusituasjonen, og skal søke å få frem ulike nyanser i informantenes oppfatninger, også de som informanten i utgangspunktet selv kanskje ikke anser som viktige. Et sentralt moment ved intervju er at det ligger en klart asymmetrisk maktrelasjon mellom forsker og informant (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 51). Dette innebærer blant annet at forskningsintervjuet ikke er en hverdagslig konversasjon mellom to sidestilte partnere. Forskningsintervjuet er en situasjon der forskeren har vitenskapelig kompetanse, leder og definerer intervjusituasjonen, bestemmer tema, stiller spørsmål og avgjør hvilke svar eller tankemønstre som skal videreføres, samt avgjør når intervjuet skal avrundes. Den asymmetriske maktrelasjonen kan i praksis handle om faren for å legge for mye press på informanten, eller ikke gå tilstrekkelig inn på vesentlige forhold, som det å komme for nær, eller kanskje ikke tilstrekkelig nær i intervjusituasjonen (Marton og Booth, 2012, s. 170). Aspektene har preget refleksjonene mine både under datainnsamlingen og i behandling av data.

4.3.3. Utvalg

Mitt fokus er å utforske lesedidaktiske praksiser ved mindre skoler i distrikter, det vil si skoler utenfor byområder i Norge. Bakgrunnen for å rette fokuset mot skoler utenfor byområder, er at det i Norge er et betydelig antall skoler med relativt få elever. I tillegg har lignende studier vært rettet mot skoler av ulik type og størrelse, og både i urbane og spredtbygde strøk (f.eks. Hodgson et al., 2012, s. 23). Gjennom personlig kontakt med Mina V. Grindland, rådgiver for statistikk, Utdanningsdirekto-

ratet, fikk jeg opplyst at det i Norge ikke er formulert standarder for hva som regnes som distriktsskoler³. Pr. 1.10.2014, hadde over halvparten av grunnskolene i Norge under 200 elever. Da datainnsamlingen for min studie ble gjennomført i januar-april, 2015, kan det, ut fra Grindlands opplysninger, antas at det var en relativ høy andel grunnskoler som hadde under 200 elever i Norge.

Et hovedkriterium for utvelgelse av informanter har basert seg på at lærerne underviste i norsk, naturfag og samfunnsfag på ungdomstrinnet. Dette ligger også til grunn for betegnelsene *Norsklærer*, *Naturfaglærer* og *Samfunnsfaglærer* i studien. Jeg har derfor for eksempel ikke fokusert på om lærerne har spesifikke faglige ferdigheter innenfor fagområdene. Jeg valgte i første omgang ut tilfeldige kommuner, og tok telefonkontakt med rektorer på de kommunale skolene med ungdomstrinn. Befring (2007, s. 96) omtaler en slik utvelgelse som formålstjenlig, pragmatisk eller skjønnsmessig utvelgelse. Utvelgelsen innebærer en vurdering i form av sunt skjønn, for å avgjøre hvem som på en rimelig måte kan være representativ. Rektorene tok kontakt med lærere som kunne være aktuelle innenfor de fagene studien undersøker. Rekrutteringen fulgte for øvrig prosedyrer i tråd med forskningsetiske retningslinjer (Hvinden et al., 2016), noe jeg beskriver nærmere i kapittel 4.3.4. Av de i alt seks skolene som ble kontaktet, var det to av skolene som meldte tilbake at de ikke ønsket å delta, og begrunnelsene fra begge skolene var at de for tiden var inne i krevende omstillingsprosesser.

Nedenfor følger en oversikt over skoler, skolestørrelse, samt tidspunkt for rekruttering og gjennomføring av datainnsamling:

³ Mina Grindland (e-post, 19. november 2015) opplyste at det pr. 1.10.2014, var 2 286 grunnskoler i Norge. Av disse var det 1513 grunnskoler som hadde færre enn 200 elever. 161 av de 1513 skolene hadde under 20 elever.

Tabell 4.1 Periode for datainnsamling, rekruttering, fag og trinn.

Skoler	Rekruttering	Datainnsamling
Skole 1 (pilot) Totalt 39 elever U-tr.: 10 elever	Januar 2015	1 dag, februar 2015 Norsk, 10.trinn Naturfag, 10.trinn
Skole 2 Totalt: 142 elever U-tr.: 86 elever	Mars 2015	1 dag, mars 2015 Norsk, 8.trinn Samfunnsfag, 9.trinn
Skole 3 (fådelte) Totalt: 37 elever U-tr.: 15 elever	Mars 2015	2 dager, april 2015 Norsk, 8.og 9.trinn Naturfag, 10.trinn Samfunnsfag, 8. og 9.trinn
Skole 4 Totalt: 174 elever U-tr.: 56 elever	April 2015	2 dager, april 2015 Norsk, 9.trinn Naturfag, 9.trinn

Seks av de ni lærerne var over 50 år. En av lærerne var i 40-årene og to av lærerne var i 30-årene. I det følgende gir jeg en kort beskrivelse av hver enkelt informant:

Skole 1: Norsk lærer skole 1, 10.trinn, var kvinne i alderskategorien over 50 år. Hun hadde jobbet i mange år ved skolen, var utdannet lærer og underviste blant annet i norsk. Naturfaglærer skole 1, 10.trinn, var kvinne i 30-årene. Hun hadde arbeidet ca. 3 år ved skolen og hadde bakgrunn som realfaglærer.

Skole 2: Norsk lærer skole 2, 8.trinn, var kvinne i 40-årene. Hun hadde arbeidet i mange år ved skolen, var utdannet lærer og underviste blant annet i norsk. Samfunnsfaglærer skole 2, 9.trinn, var mann i alderskategorien over 50 år. Han hadde

arbeidet mange år ved skolen, og var utdannet lærer og underviste blant annet i samfunnsfag og norsk.

Skole 3: Norsklærer skole 3, 8. og 9. trinn, var kvinne i alderskategorien over 50 år. Hun hadde arbeidet i mange år ved skolen og var utdannet allmennlærer. Naturfaglærer skole 3, 10.trinn, var kvinne i i 30-årene. Hun hadde arbeidet 2-3 år ved skolen, var forholdsvis nyutdannet lærer og underviste blant annet i naturfag. Samfunnsfaglærer skole 3, 8. og 9. trinn, var mann i alderskategorien over 50 år. Han hadde arbeidet mange år ved skolen og var utdannet lærer. Han underviste blant annet i samfunnsfag.

Skole 4: Norsklærer skole 4, 9. trinn, var kvinne i alderskategorien over 50 år. Hun hadde arbeidet mange år ved skolen og var utdannet lærer. Naturfaglærer skole 4, 9. trinn, var mann i alderskategorien over 50 år. Han hadde arbeidet ved skolen 3-4 år, og var utdannet lærer. Han underviste blant annet i naturfag.

Under besøkene gikk jeg inn i strukturer og rammer som skolen hadde lagt på forhånd. Ved noen av skolene var økter på 90 minutter delt mellom to grupper, noe som gjør at lengdene på observasjonene varierer.

I tillegg til video- og intervjumateriale utarbeidet jeg feltnotater i etterkant av hvert besøk, samt at jeg har tatt vare på e-postkorrespondanse med skolenes rektorer og enkelte av lærerne, i for- og etterkant av besøkene. Jeg samlet også fagtekstene fra de observerte timene, og andre aktuelle dokumenter som for eksempel leseplaner. Tilleggsdataene benyttes der jeg har sett det hensiktsmessig for kontekstualiseringen når jeg redegjør for empirien. Oversikt over studiens ulike datakilder finnes i vedlegg 3.

Samtlige lærere ble besøkt én gang, våren 2015. En av skolene ble besøkt to ganger av praktiske og tidsmessige årsaker. På de andre skolene kunne jeg gjennomføre besøk hos to ulike lærere i løpet av én dag.

I tabell 4.2 nedenfor synliggjøres en oversikt over antall elever i de observerte øktene:

Tabell 4.2 Antall elever i de observerte øktene, samt totalt antall elever ved skolene.

	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
8.trinn		16	2	
9.trinn			7	26
10.trinn	6		6	
Totalt antall elever (1.-10.tr.)	39	142	37	174

Det totale antallet elever er basert på tall fra skoleåret 2014-2015 (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Når jeg presenterer direkte utdrag fra interaksjonene mellom lærere og elever (kapittel 5) og utsagn fra intervjuene (kapittel 7), presenteres lærerne i all hovedsak etter følgende oppsett: Norskklærer, Naturfaglærer eller Samfunnsfaglærer, skolens nummer etter min numrering (1-4), trinnet læreren underviser på, og sidetall i transkripsjonsdokumentet som transkripsjonen er hentet fra. Følgende eksempel kan illustrere presentasjonen i teksten: Norskklærer skole 1, 10. tr. s.2. Der jeg har ansett det for å være naturlig, har jeg ført opp presentasjonen av aktuell lærer i parentes. Det er også tilfeller hvor jeg bare henviser til aktuelle lærere. I disse tilfellene presenteres lærerne gjerne i parentes, og ofte som i dette eksemplet: (Norskklærer skole

1). For variasjonens del benytter jeg også former av termen *lærer* der jeg anser det for å være egnet.

Studien er bygd opp omkring temaet lesing som grunnleggende ferdighet, samt lærernes beskrivelser og evalueringer av de observerte timene. Det innsamlede materialet inneholder også nærmere beskrivelser av lærernes refleksjoner som angår valg av tekster, foretrukne arbeidsmåter og tilpasninger.

Gjennom observasjonene har det vært viktig å fokusere på interaksjonene i tilknytning til arbeidet med tekstene. I den muntlige informasjonen til skolen ytret jeg derfor ønske om at tekstene i de observerte timene kunne leses høyt, dersom det var mulig. I åtte av de ni timene jeg observerte, ble fagtekster lest høyt av elevene i klassene. Observasjonene er likevel ikke rettet mot høytlesing som fenomen, men mot dialogen og arbeidet omkring lesing av tekstene.

4.3.4. Etske betraktninger

Boeije (2014, s. 44) hevder at sentralt i forskning er forskeres vurdering av den moralske nøyaktigheten i sin forskningsaktivitet, og hun hevder at det finnes en rekke mulige fallgruver. En basiskomponent i kvalitativ forskning er å opprette tillit, noe som kan være avgjørende for å få størst mulig tilgang til deltakernes innsikter. I dette ligger også en moralsk forpliktelse til å beskytte informantene mot å si mer enn de ønsker. Hvinden et al. (2016) peker på tre dimensjoner i forskning som kan bidra til et valid, etisk rammeverk: Informert samtykke, personvern, og konfidensialitet, eller anonymitet.

Informert samtykke er et forpliktende, etisk krav som gjelder forskerens introduksjon til feltet. I dette ligger at forskeren, på en måte som er forståelig for deltakerne, informerer om innholdet i datainnsamlingen, studiens formål og hva dataene skal

brukes til. Hensikten er at deltakerne skal ha full kjennskap til hva det innebærer å delta, og at de aktivt gir sin tilslutning til å delta. Deltakerne skal også informeres om at de med full rett kan velge å trekke seg ut av undersøkelsen i alle faser av prosjektet. I forkant av datainnsamlingen informerte jeg rektorene og lærerne muntlig om tema for studien og for intervjuene. Jeg sendte skriftlig informasjon om studien, og om deltakernes rettigheter, til rektorer og lærere, som distribuerte informasjonen til elevers foresatte. I forkant av datainnsamlingen mottok jeg informert samtykke fra elevenes foresatte (vedlegg 2).

Den andre dimensjonen, personvern, dreier seg om å ivareta deltakernes muligheter til å kontrollere hvem som har tilgang på deres informasjon, det vil si at deltakerne skal ha garanti for anonymitet (Boeije, 2014, s. 47). Ettersom min studie behandler personopplysninger, ble studien meldt inn til Personvernombudet for forskning (NSD, udatert), hvor den også ble godkjent i forkant av datainnsamlingen (vedlegg 1).

Den tredje dimensjonen, konfidensialitet, omhandler behandling av for eksempel feltnotater, lydfiler og filmer slik at personvernet ivaretas. Konfidensialitet har nær sammenheng med anonymitet. Anonymitet innebærer i denne sammenhengen at deltakeres navn, skole eller lignende, ikke går frem av dataene, men ivaretas av koder og oppbevares innelåst, eventuelt beskyttet og lagret digitalt. I forbindelse med datainnsamlingen har opplysningene om behandling av data blitt gitt muntlig, samt gjennom den skriftlige informasjonen som ble sendt til skolene ved forespørsel om deltakelse (vedlegg 2). Informasjon er derfor gitt i tråd med det som er kravene fra Personvernombudet for forskning (NSD, udatert).

Forskningsetiske retningslinjer peker på det særskilte ansvaret som påhviler forskeren i de tilfellene mindreårige er involvert i forskningen. I tillegg til at jeg hadde mot-

tatt skriftlig samtykke fra foresatte i de tilfellene elevene var under 18 år (vedlegg 2), så jeg det som viktig å informere elevene direkte. Barn har krav på alderstilpasset informasjon om prosjektet, konsekvenser ved deltakelse, informasjon om frivillighet og deres muligheter for å reservere seg fra deltakelse (Hvinden et al., 2016, s. 21). I tråd med retningslinjene, ga enten læreren eller jeg, innledningsvis i timene, informasjon om prosjektet til elevene. På denne måten ble elevene gitt anledning til å stille spørsmål, kommentere sider ved prosjektet, eller ved det å delta i forskning mer generelt.

Jeg opplevde også at jeg på ulike måter hadde innflytelse på læreres arbeidshverdag. Som Alstad (2013, s. 76) erfarte jeg at min tilstedeværelse innebar merarbeid for læreren, og at datainnsamlingen i stor grad fikk foregå på mine premisser. Ved at jeg både gjennomførte før- og etterintervju, og filmet, måtte tiden organiseres forholdsvis stramt. Jeg erfarte blant annet at det i enkelte tilfeller for eksempel ble byttet på timer mellom lærere slik at jeg kunne gjennomføre datainnsamlingen på en mest mulig effektiv måte. Dette hadde blitt organisert på forhånd, som en del av planleggingen fra skolenes side. Selv om jeg ønsket at datainnsamlingen skulle inngå i skoledagen uten at det påvirket den i nevneverdig grad, var det vanskelig å unngå at datainnsamlingen ikke påvirket deler av organiseringen. Lærerne engasjerte seg også i hvor jeg skulle montere kamera i klasserommene for å få mest og best mulig informasjon, noe som også var til min fordel. Samtidig kunne det innebære et ekstra element for lærerne å ta hensyn til, når de samtidig skulle ha fokus på klasseledelse og oppstart av timene. Dette ble også vektige argumenter for avgrensningen av datainnsamlingsmetodene.

4.4. PROSEDYRER FOR GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLINGEN

4.4.1. Erfaringer fra en metodeutprøvningsfase

Boeije (2014, s. 22) hevder at forskere kan ha nytte av å gjennomføre metodeutprøvinger for å bli fortrolige med feltet. Jeg innledet datainnsamlingen med å gjennomføre et besøk hvor jeg vektla utprøving av kamerautstyr, intervju spørsmål og tidsplaner for å få erfaring med hvordan prosedyrene fungerte. Et annet formål var å teste ut forskerrollen og hvordan min tilstedeværelse med kamera i klasserom, virket inn på undervisningssituasjonen. Jeg fikk også erfaring med å teste ut varighet på batterier i kamera og lydopptaker, for å sikre at opptakene til enhver tid ble optimale. Under det siste etterintervjuet i utprøvingen erfarte jeg at batteriet på lydopptakeren ikke virket, og jeg foretok de siste notatene for hånd. Intervjuet ble skrevet ut like etterpå, mens inntrykkene var ferske.

Det var også viktig å teste ut tidsplanen fordi jeg skulle gjøre datainnsamlinger i flere fag på samme dag. Datainnsamlingene måtte derfor koordineres med lærernes undervisning. I utgangspunktet hadde jeg planlagt å prøve ut et observasjonsskjema inspirert av Rønning et al. (2013, s. 201-202) sammen med videofilmingen i timene. Skjemaets funksjon var å registrere organiseringsformer og læremidler i timer, og tidfeste endringer i undervisningssituasjonen. Observasjonsskjemaene valgte jeg å gå bort fra under filmingen, fordi jeg opplevde at mine skriftlige registreringer kunne være distraherende for elevene. Organiseringsformene var i tillegg mulig å etterregistrere gjennom videotranskripsjonene. Siden jeg var opptatt av interaksjonene mellom lærere og elever, og det oppstod en del spontane samtaler og hendelser, valgte jeg å benytte meg av muligheten til å justere filmkameraet, og heller fokusere på hendelser ulike steder i klasserommet i løpet av timen, fremfor å notere underveis. Valgene så jeg på som hensiktsmessige for å få et best mulig bilde av klasseromsinteraksjonene, og det ga meg også mer ro over arbeidet.

Metodeutprøvingen fikk konsekvenser for den praktiske gjennomføringen fordi den bidro til å kvalitets sikre verktøyene jeg benyttet. Jeg gjorde ingen vesentlige endringer som påvirket dataene jeg satt igjen med, og dataene inngår derfor i studiens datamateriale som analyseres i kapittel 5 og 7.

4.4.2. Gjennomføring av videoobservasjoner

Observasjonene ble gjennomført i skoletimer i norsk, naturfag og samfunnsfag. Selv om øktene var av ulik varighet, tilstrebet jeg å være til stede så lenge jeg hadde mulighet. I de timene læreren avgjorde at jeg avsluttet filmingen av praktiske hensyn, gjorde jeg det. Jeg benyttet ett videokamera, og kameraet var festet på stativ. Klasserommene var ulikt innredet, og det måtte gjøres avveininger om plassering for best mulige opptak i hvert enkelt klasserom. I enkelte klasserom var kameraet plassert foran elevene, i andre klasserom var det mest hensiktsmessig å plassere stativet lengre bak i klasserommet. Kameraet var rettet mot lærer, og mot samhandlingene mellom elever og lærer.

I tillegg til videoopptak, gjorde jeg også opptak av lyd. Det ble festet lydopptaker til lærerne, og en ekstra mikrofon var montert på videokameraet som var festet på stativ. Mikrofonen som var festet til videokameraet, hadde lang ledning og kunne løses fra kameraet som en ekstra forsikring for å fange opp lyden. Dette i tillegg til mikrofonen som var innebygd i kameraet. Jeg benyttet muligheten til å bruke mikrofonen med ledning, for eksempel dersom læreren snakket med en elev, og eleven snakket lavt. Ekstra lydopptaker på lærer, samt løs mikrofon på kameraet fungerte forsterkende på lyden. For å unngå å ha innflytelse på de lesedidaktiske hendelsene, inntok jeg en distansert rolle under observasjonene. Ringdal (2013, s. 119) klassifiserer forskerens observatørrolle i forhold til grad av nærhet, og karakteriserer forskeren som ikke deltar i aktivitetene som observeres som *fullstendig observatør*. Utover å presentere meg selv og prosjektet kort i starten av timene, var min rolle tilbake-

trukket, for å filme arbeidet. Det hendte at elevene henvendte seg til meg med enkelte kommentarer, men dette hørte med til sjeldenhetene. Timene hadde nokså stram organisering, og elever fikk raskt lærernes oppmerksomhet dersom de så ut til ikke å følge med. For å få tak på hvordan lærerne opplevde min observatørrolle, var en tilnæringsmåte å ta dette opp med dem i etterkant. Enkelte av lærerne mente at noen av elevene var mindre delaktige, og mer tause, under filmingen enn de pleier å være. Andre lærere mente at noen elever hadde vært mer aktive enn ellers. Det var også lærere som fortalte meg at elever hadde snakket om at de syntes det var spennende at klassen deltok i forskning.

4.4.3. Gjennomføring av kvalitative forskningsintervju

Jeg valgte å gjennomføre kvalitative forskningsintervju for å få tilgang til lærernes refleksjoner omkring sine lesedidaktiske praksiser (vedlegg 4 og 5). Jeg foretok ett før- og ett etterintervju av hver lærer, i tilknytning til hver av timene jeg filmet. I tillegg oppstod det en del spontane samtaler som angikk skolene og kontekster omkring leseundervisningen. De spontane samtaler foregikk i stor grad i friminutt. Det hendte også at lærere tok kontakt under filmingen for å forklare, eller gi utfyllende opplysninger om en aktivitet, mens elevene arbeidet. I de tilfellene lærere tok kontakt under filmingen, ble samtalen registrert på videotapen, og tatt med som en del av transkripsjonen av timen. Tidspunkt for avvikling av før – og etterintervjuene ble avklart enten i forkant av besøket, eller da jeg ankom skolene på morgenen. Stort sett foregikk ettersamtaler like etter timene. I enkelte tilfeller gjorde organiseringen, eller spontane situasjoner som oppstod, det vanskelig å få gjennomført etterintervju umiddelbart etter timen. Alle intervjuene ble foretatt i løpet av samme skoledag som observasjonene ble gjort. Under intervjuene benyttet jeg lydopptaker.

Jeg vurderte om lærerne skulle få utdelt intervju spørsmålene på forhånd, men valgte det bort for å få tilgang til informantenes spontane svar. Det var et poeng at in-

formantene skulle kunne svare på egne premisser, både når det gjaldt generelle, overordnede perspektiver, men også på mer spesifikke spørsmål, i tråd med Tomlinsons intervjuinlærning (Tomlinson, 1989, s. 173). Spørsmålene i førintervjuet dreide seg om overordnede termer fra LK06 om grunnleggende ferdigheter, samt læreres oppfatninger om utfordringer og muligheter med lesing i deres fag. Jeg stilte også mer konkrete spørsmål som for eksempel omhandlet hva lærerne hadde planlagt i den forestående timen jeg skulle observere (vedlegg 4). Etterintervjuene gikk fra å skulle beskrive generelle inntrykk av timen, til mer spesifikke inntrykk av hvilke lesefaglige områder de mente at leseundervisningen i timen hadde ivaretatt (vedlegg 5). Jeg opplevde ved enkelte anledninger at lærere, mens de snakket, kunne spørre meg: *Er det dette du er ute etter?* eller, *Svarer jeg på spørsmålet nå?* I svarene fokuserte jeg på at det var deres oppfatninger av innholdet i spørsmålet jeg var ute etter, at de stod fritt til å tolke spørsmålene, og at de kunne svare ut fra det de ønsket å snakke om innenfor temaet. I samtalene ble det derfor min oppgave å stille spørsmålene på nytt dersom jeg opplevde at informantene ikke hadde dekket innhold i emner og spørsmål fra intervjuguiden. I ettertid registrerer jeg av opptakene og transkripsjonene at det er enkelte svar jeg gjerne kunne bedt informantene utdype mer, eller kanskje kunne gitt informantene bedre tid på. I en intervjuform hvor et sentralt poeng er at informantens spontane tanker og refleksjoner kommer frem, oppfatter jeg at en viktig oppgave for forskeren bør være å skape fortrolighet og trygghet i intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann hevder at forskningsintervjuets struktur ligner en hverdagslig samtale, men er likevel et profesjonelt intervju som gjør bruk av bestemte metoder og spørreteknikker (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42). Jeg erfarte at å tilstrebe balanse mellom en mellommenneskelig samtale og et forskningsintervju, kan være utfordrende. Samtidig har balansen betydning for validitet i intervjusituasjonen.

Før jeg startet datainnsamlingen vurderte jeg om jeg skulle gi lærerne mulighet til å se gjennom og reflektere over videoene sammen med meg i etterkant av timen, såkalt stimulated recall (f.eks. Calderhead, 1981; Tomlinson, 1989). Dette valgte jeg bort til fordel for etterintervju, fordi jeg ønsket å ha fokus på læreres spontane betraktninger av timene og av elementer i de observerte timene, og ikke nødvendigvis hvordan de oppfattet filmen (jfr. Tomlinson, 1989, s. 173). En konsekvens var at for å være sikker på å få læreres refleksjoner rundt spesifikke lesedidaktiske hendelser i timene, måtte jeg passe på å også spørre om konkrete hendelser. Dette fordi spørsmålene i intervjuguiden angikk mer generelle lesedidaktiske forhold. Alle etterintervjuene ble avsluttet med at informantene fikk spørsmål om det var noe de ønsket å legge til, eller si noe mer om.

4.5. VALG AV ANALYSETILNÆRMING

4.5.1. Innledning

I dette kapitlet redegjør jeg for analysetilnærmingene jeg har benyttet for å utvikle mening av datamaterialet (Boeije, 2014, s. 76; Merriam, 2009, s. 175). I kapitlet er det forarbeidet og bakgrunnen for fortolkningsprosessen som beskrives. Fortolkning og utvikling av mening henger her sammen med at analysetilnærmingene skal være egnet til å besvare problemstilling og de forskningsspørsmålene som danner utgangspunktet for studien. I tillegg har jeg vektlagt at tilnærmingene skal ha en åpenhet for at det uventede kan tre frem. I utvikling av analysemetoder har jeg fokusert på å gi beskrivelser som er så nøyaktige som mulig for at innsamling og analyse kan fremstå transparent. Jeg har brukt tid på både å studere de ulike datatypene, sammenligne disse, og se dem i lys av aktuell teori. Merriam (2009, s. 169) betegner disse prosessene som rekursive og dynamiske, noe jeg i denne sammenhengen oppfatter som gjentakende og vedvarende vekslinger mellom teori og empiri.

4.5.2. Transkripsjon

Transkripsjon er transformasjon, eller endring av form, fra muntlig til skriftlig språk, eller fra visuelle data til skriftlige data. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) innebærer transkripsjon fortolkningsprosesser, og de transkriberte utskriftene fra f.eks. intervju, innbefatter abstraksjoner hvor for eksempel kroppsspråk og stemmeleie utelates. Videoopptak gir muligheter for å kunne studere samspillet mellom aktørene, samtidig som opptakene kan gi omfattende informasjon som gjør analysen krevende (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204-205). De ulike datatypene har derfor en rekke muligheter, men også begrensninger som kan påvirke validitet og reliabilitet i studien. I valgene som er foretatt med hensyn til transkripsjonene, har refleksjonene vært sentrert om hva som kan danne best mulig grunnlag for å kunne besvare problemstilling og forskningsspørsmål.

Datainnsamlingen ble foretatt forholdsvis tidlig i arbeidet med studien. Jeg har ønsket å ha en åpen tilnærming til dataene, og for å ikke miste mulighetene til å justere valgene underveis, valgte jeg å transkribere både video- og lydopptakene i sin helhet. Dette er i tråd med Hammersley og Atkinson (2008, s. 215) som hevder at det kan være tidsbesparende å gjøre et spisset utvalg av materialet for transkripsjon, men at det samtidig også kan innebære at relevant materiale kan bli utelatt, fordi arbeidsprosessene også kan medføre at relevansen endrer seg. Avgjørelser om detaljer i transkripsjonene kan henge sammen med hvilke typer data en er ute etter. Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) hevder at i valg av språklig stil for transkripsjon, er et sentralt spørsmål hva som skal utgjøre en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Jeg så gjengivelse gjennom bruk av dialekt som lite hensiktsmessig, siden fokuset er på innholdet i det som formidles og ikke på form. For å bevare de originale, tale-språklige formuleringene og setningskonstruksjonene, har jeg valgt å benytte bok-

mål med talemålsnære tilpasninger i transkripsjonene (Kulbrandstad et al., 2005, s. 50).

Noen få sekvenser av observasjonsdataene har blitt fjernet på grunn av at lyd kvaliteten ble for dårlig. To av etterintervjuene er skrevet ut på basis av notater og ikke lydopptak, siden for svak batterikapasitet gjorde lydopptak umulig.

Med bakgrunn i betraktningene ovenfor, gjør jeg videre rede for valg og begrunnelser med tanke på analysetilnærmingen i studien.

4.5.3. Videoanalyse

I analyse av video er det først og fremst de synlige samhandlingsprosessene som er i fokus. Knoblauch (2008, s. 10) uttrykker forskningsobjektet for analyse av video på denne måten:

Det er hvordan aktørene på et bakteppe av en hel samhandlingsscene objekti-verer mening, og på den måten koordinerer sine handlinger og den meningen de har med dem, som er forskningsobjektet for videoanalysen (Knoblauch, 2008, s.10).

Jeg anså video som egnet for å dokumentere interaksjoner i forbindelse med littera-sitetshendelser. Video kan få frem kjennetegn ved samhandlingen mellom lærer og elever i undervisningsøktene. Dette ut fra en forståelse av læring som deltakelse og prosesser relatert til innhold, mer enn tilegnelse av ferdige prosedyrer (Skott, 2015, s. 15). I min studie er det ikke et poeng at selve observasjonene skal bidra til å ut-forske og forstå temaet ut fra lærernes perspektiv. I stedet skal observasjonene bi-dra til å beskrive de sosiale aktivitetene, samhandlingen mellom lærere og elever gjennom interaksjoner i undervisningen. Denne tilnærmingen kan sees i sammen-heng med Järvinen og Mik-Meyer (2005) sin omtale av interaksjonistisk konstruktiv-isme:

Den interaktionistiske konstruktivisme ser det i kontrast hertil ikke som sin oppgave objektivt at beskrive en «verden-der-inde» (en i subjektet iboende mening) eller en «verden-der-ude» (som den virkelig «er»). Forskerens oppgave er i stedet at analysere den objektiverede virkelighet, dvs. den sociale virkelighet, som konstant bliver produceret gjennom menneskelig interaksjon. (Järvinen og Mik-Meyer, 2005. s. 105).

I tillegg til at videoopptak gir muligheter for å analysere forskningsfeltet gjennom naturlige hendelser (jfr. kapittel 4.2.1), gir videoopptak også muligheter for å kunne analysere sekvenser og koordineringer av samhandling, gjennom analyse av aspekter ved sekvensene (Knoblauch, 2008, s. 14). I tråd med hvordan jeg i det teoretiske grunnlaget drøfter læreres ulike kunnskapsformer (som i kapittel 3.2.7), kan læreres handlinger indikere, eller kontekstualisere en forståelse som kan analyseres. I denne sammenhengen innebærer analyse å identifisere handlingsenheter i den sammenhengen de inngår i (Knoblauch, 2008, s. 14). Analysen av videodata tar utgangspunkt i kodesystem utviklet med bakgrunn i studiens teorigrunnlag (kapittel 3), samt andre studier som denne studien er inspirert av, noe jeg videre vil gjøre rede for.

4.5.4. Utvikling av kodesystem, videodata

For å få oversikt over organiseringen av klasserommet og ulike undervisningsaktiviteter som foregikk i de observerte øktene, utarbeidet jeg kodeskjema for hver økt (se eksempel, vedlegg 6). I kodeskjemaet registrerte jeg informasjon om oppstart og avslutning av øktene, ulike læringsaktiviteter, samt aktivitetenes varighet. Undervisningsøktene kan karakteriseres som sekvenser av direkte undervisningsrelaterte arbeidsmåter, og de ulike organiseringsformene har jeg betegnet som *steg* (Hodgson et al., 2012, s. 39).

I stegene for *Læringsarbeid* inkluderte jeg koder for seks ulike typer undervisningsstrategier, inspirert av Hodgson et al. (2012, s. 39):

- 1) Helklasseundervisning
- 2) Helklasseundervisning med strategiarbeid
- 3) Gruppearbeid uten lærer
- 4) Gruppearbeid med delvis lærerstøtte knyttet til fagtekst.
- 5) Individuelt arbeid med tekst, lærer veileder enkelte elever
- 6) Individuelt arbeid med tekst, lærer veileder alle elevene

Videoobservasjonene ble transkribert i sin helhet ut fra *tid*, *aktivitet* og *utsagn*, og med særlig fokus på læringsaktivitetene. Et eksempel på en situasjonsbeskrivelse slik den er dokumentert, finnes i tabellen nedenfor. Hendelsen viser en elev som leser høyt fra en fagtekst i samfunnsfag: *Luftlaget rundt oss* (Nomedal, 2009a).

Læreren sier hvem av elevene som skal lese, og hvilket avsnitt som skal leses. Alle navn er fiktive:

Tabell 4.3 Dokumentasjonsskjema videoobservasjon, eksempel.

Tid	Aktivitet	Utsagn
05:29	Fagtekst leses høyt av elever i samfunnsfag, 10.tr. Alle elevene leser samme tekst. Samlet klasse. De uthevede ordene i teksten som leses, er ord som er kursivert i selve fagteksten.	Lærer: Hege, kan du fortsette der Martine sluttet? Takk skal du ha, Martine. <i>Over troposfæren.</i> Hege: Over... var det tropos...? Lærer: Ja, «Over troposfæren», det nederste avsnittet der.
06:02	Hege starter å lese.	Hege: Å, ja. «Over <i>troposfæren</i> ligger <i>stratosfæren</i> . Den strekker seg opp mot 50 kilometers høyde. I stratosfæren er ozonlaget, laget med ozongass som beskytter oss mot skadelig ultrafiolett (UV) stråling fra sola. Over stratosfæren er <i>mesosfæren</i> og <i>termosfæren</i> . Her blir nordlyset dannet. Øversteh...munner atmosfæren ut i det lufttomme verdensrommet, <i>eksofæren</i> .»
	Lærer bryter av Heges lesing. Ber eleven oppsummere det hun mener er viktigst.	Lærer: Ja, vi stopper litt der. Eh.. hva mener du var det viktigste du leste der? Informasjonen?

Transkripsjonen er foretatt så nøyaktig som mulig ut fra situasjonen og ut fra det jeg oppfatter som relevant for problemstilling og forskningsspørsmål. De ulike kategoriseringsformene ga oversikt over organisering, tidsbruk og hendelser. For å få mer nøyaktig oversikt over samtalene i tilknytning til tekstene, har jeg benyttet en for-

enklet form av transkripsjonsnøkkelen til Slotte-Lüttge og Forsman (2013, s. 213), som jeg analyserer utvalgte utsagn i observasjonene ut fra. Transkripsjonsnøkkelen presenteres i tabell 4.4 nedenfor:

Tabell 4.4 Transkripsjonsnøkkel, observasjoner.

Symbol	Forklaring
(.)	Pause under 0,2 sekunder
[Angir innledning til en overlapping
Tekst	Betont
Tekst-	Plutselig avbrudd
((tekst))	Ikke-verbal aktivitet
(tekst)	Transkripsjonen er usikker
...	Ikke avsluttet ytring
<tekst>	Langsommere enn vanlig
<i>Tekst</i>	Skråstilte ord i skriftlig tekst
« »	Tekstutdrag som leses høyt

Transkripsjonsnøkkelen er valgt fordi den kan bidra til å få frem samtidigheter i det jeg anser som vesentlig i situasjonsbildet; utsagn, måten utsagnene ytres, ikke-verbal aktivitet, innhold i den foreliggende teksten, etc. Transkripsjonsnøkkelen er noe tilpasset, og de to nederste komponentene i transkripsjonsnøkkelen er tilføyd av meg: *Tekst* er et skråstilt alternativ og viser til skråstilte ord i den skriftlige teksten det arbeides med. Symbolet « » betegner tekstutdrag som leses høyt. Utsagnene som eksemplifiseres i tabell 4.3 ovenfor, vil med bakgrunn i transkripsjonsnøkkelen (tabell 4.4) presenteres på følgende måte:

01.Lærer: Hege, kan du fortsette der Martine sluttet? (.) Takk skal du ha, Martine.

«Over troposfæren».

02.Hege: «Over»- (0,5) var det <tropos>...?

03.Lærer: Ja, «Over troposfæren». Det nederste avsnittet der.

04.Hege: Å,ja. «Over *troposfæren* ligger *stratosfæren*. Den strekker seg opp mot 50 kilometers høyde. I stratosfæren er ozonlaget, laget med ozongass som beskytter oss mot skadelig ultrafiolett (UV) stråling fra sola. Over stratosfæren er *mesosfæren* og *termosfæren*. Her blir nordlyset dannet. Øverst – (0,5) ...eh (0,5) munner atmosfæren ut i det lufttomme verdensrommet, *eksosfæren*.»

05.Lærer: [Ja, vi stopper litt der. Eh (0,5) hva mener du var det viktigste du leste der? Informasjonen?

Ettersom studien fokuserer på undervisningsaktiviteter og samhandlinger som retter seg mot leseforståelse i fag, utviklet jeg, jfr. kapittel 3.2.2, en analysetilnærming rettet mot undervisningsstrategier som i prinsippet har potensiale for spesifikk læringsoppnåelse (jfr. Tomlinson, 2008, s. 507). Undervisningsstrategiene innebærer ulike former for interaksjoner mellom lærer og elever som kan forklares som arbeidsmåter eller metoder, og som også inkluderer de aktivitetene læreren og eleven foretar. Med bakgrunn i teorigrunnet i studien forstår jeg arbeidsmåter, samt metoder for utvikling av leseforståelse som litterasitetshendelser (jfr. kapittel 3.2). Jeg har strukturert hendelsene i faser med utgangspunkt i Vacca et al. (2014) før, under og etter lesing (jfr. kapittel 3.3.4). Innholdet i kodeskjemaene er valgt ut med basis i faglitteratur og tidligere forskning som omhandler strategier og prosedyrer som sees på som velegnet for arbeid med leseforståelse i fag (f.eks. Kulbrandstad, 2003; Brevik og Gunnulfsen, 2012; Fuglestad, Hoem og Haaland, 2017; McNamara, Ozuru, Best og O'Reilly, 2007 samt Vacca et al. 2014). Tabell 4.5 nedenfor viser en oversikt over hvordan lesehendelsene er operasjonalisert og kodet i studien:

Tabell 4.5 Koder lesehendelser før, under og etter lesing.

FØR LESING	UNDER LESING	ETTER LESING
Hensikt og formål	Lesemåte	Bearbeiding av forståelse
- Kunnskap om innhold - Kunnskap om språk i teksten	Multimodale ressurser	Vurdering av forståelse
Aktivere forkunnskaper	Tilbakemeldinger	Relevans
Begreper	Relasjon til fagets særpreg	
	Relasjoner til andre fag	
Refleksjoner om teksters form og multimodale ressurser	Spørsmål/kommentarer til tekst: -finne informasjon -tolke og forstå - reflektere analytisk - reflektere kritisk	
Lesebestilling (hvor- dan/hvofor)		
Refleksjoner omkring teksters tematiske innhold		
Relasjon til fagets særpreg		
Relasjoner til andre fag		

Fokuset med hensyn til utvikling av koder, var at kodene ga muligheter for å belyse strategier som er egnet for å forberede lesing, strategier som gjør det mulig å tolke ord, setninger og ideer i tekstene, strategier som bidrar til å organisere, restrukturere og syntetisere tekster og å kunne utvikle forståelse utover tekster (McNamara et al., 2007, s. 467). Det kan reises spørsmål ved hvorvidt det kan benyttes samme koder for lesing i flere fag, ettersom lesing vil være forskjellig fra fag til fag. I valg av koder er det blant annet tatt hensyn til forhold som anvendelighet, både med tanke

på generelle, og mer fagspesifikke strategier (jfr. kapittel 3.3.5). Det er viktig å være bevisst at det er flere omstendigheter som kan være avgjørende for hvor effektive arbeidsmåter og strategier er, som forhold ved læreres tilrettelegging, elever, tekster og kontekster (McNamara et al., 2007, s. 491). Valg av koder gir en nødvendig avgrensning, og vil derfor også utelate andre mulige koder som kunne vært anvendt for effektiv utvikling av leseforståelse. Det er utarbeidet en oversikt over koder med definisjoner som finnes som vedlegg: før lesing (vedlegg 7), under lesing (vedlegg 8) og etter lesing (vedlegg 9). I det følgende gir jeg en kort redegjørelse for kodenes innhold med begrunnelser. Kodene er skråstilte i teksten.

Ett viktig formål med førlesingsaktiviteter er å gi elevene mulighet til å mobilisere sine forkunnskaper, og utnytte tilgjengelig informasjon (Kulbrandstad, 2003, s. 189). McNamara et al. (2007, s. 475) hevder at arbeidet i førlesefasen skal bidra til å kartlegge teksten før lesing. Et underliggende formål ved et hensiktsmessig forarbeid er at kartlegging av teksten kan bidra til å skape motivasjon for elevers tekstarbeid. Innholdet i de ulike kodene før lesing (vedlegg 7) har, både sammen og hver for seg, muligheter for å bidra til elevers motivasjon, som er en sentral drivkraft i elevers lesing. Koden *Hensikt* og *formål* retter seg derfor mot hvordan teksten presenteres for elevene, hvilken rolle teksten har, og hvordan innholdet er relevant for temaet som berøres. Koden innebærer læreres eksplisitte fokus på hva elevene skal lære ved å lese teksten. I koden inngår både innholdskunnskap og språklige forhold ved teksten, som for eksempel hvilken type tekst som foreligger. Ved å fokusere på hensikt og formål får elevene mulighet til å utvikle kunnskap om hva de skal lære, og kan forberede seg på hvordan de kan lese tekstene selektivt med fokus på sentralt innhold (McNamara et al., 2007, s. 474). Koden *Aktivere forkunnskaper* dreier seg om at lærere aktiverer elevers tidligere kunnskaper om det foreliggende temaet. Aktivering av forkunnskaper kan foregå på ulike måter, både muntlig og skriftlig. Elever kan ha ulike forkunnskaper som gjennom bevisstgjøring kan bidra støttende i

forståelse av nye tekster, og skape sammenheng i elevers forståelse. I aktivering av forkunnskaper inngår også at læreren på ulike måter fokuserer på den foreliggende tekstens innhold, slik at innholdet i teksten kan inngå som en del av elevenes forkunnskapsbase. Koden *Begreper* omhandler læreres fokus på begreper som kan ha betydning for forståelse av tekstene. I koden inngår også læreres oppmerksomhet mot setningskonstruksjoner og argumenter som elevene aktivt kan reflektere over. Arbeidet kan ha betydning for at elever kan forstå sammenhenger og ideer i tekster som ikke nødvendigvis er linket sammen i tekstene (McNamara et al., 2007, s. 478). Koden *Refleksjoner om teksters form og multimodale ressurser* retter seg mot læreres eksplisitte fokus på teksters oppbygging med for eksempel overskrifter, margetekster, illustrasjoner etc., som kan ha betydning for elevers valg av strategier, samt virke støttende for elevers forståelse av fagspesifikk kunnskap (jfr. kapittel 3.3.5). Koden *Lesebestilling* omhandler læreres eksplisitte oppmerksomhet for målretting av lesingen. Elevene kan utfordres til å lese teksten med bestemt fokus, avhengig av hensikt og formål med lesingen. Her ligger det muligheter for variasjon, slik at elevene får erfaringer med ulike måter å arbeide med tekstene på (Fuglestad, Hoem og Haaland, 2017, s. 36). *Refleksjoner omkring tekstens innhold* dreier seg om samtaler eller arbeidsmåter som omhandler deler eller helhet med tanke på tekstens tematiske kunnskapsinnhold. Å balansere refleksjonene mellom hva læreren ser på som viktig å trekke frem, og elevers innspill, kan være viktig for at elevene skal engasjeres i temaet. *Relasjoner til fagets særpreg* retter seg mot oppmerksomhet for aspekter ved teksten som omhandler fagspesifikt innhold, og som har betydning for måten tekster leses. Koden er relatert til redegjørelsen i kapittel 3.3.5 om fagspesifikk lesing. *Relasjoner til andre fag* omhandler læreres eksplisitte oppmerksomhet mot teksten i kontekst, og evne til å sette tekstens innhold inn i større sammenhenger som kan bidra kunnskapsutviklende og klargjørende for elevene.

Arbeidet under lesing (vedlegg 8) skal bidra til at elevene bedrer forståelsen av vanskelige tekster ved blant annet å få innsikt i forståelsesprosessen og i strategiske valg de kan gjøre underveis i lesingen (jfr. kapittel 3.3.3). Flere av kodene for førlesing er i kodesystemet også benyttet for fasen under lesing. Dette for å bygge opp om elevens muligheter for å se sammenhenger i tekstarbeidet. Koden *Lesemåte* underveis i lesingen, er benyttet om læreres fokus på sammenheng mellom de valgte strategiene og målene for lesingen. Lesemåte dreier seg om mer enn om teksten skal leses høyt eller stille. I lesemåte inngår læreres oppmerksomhet mot forhold ved tekstens form eller innhold som har betydning for effektiv forståelse. Slike forhold kan for eksempel føre til at læreren tar i bruk arbeidsmåter som kan strukturere informasjon og lette elevenes forståelse, som at elever skal diskutere aspekter ved tekstene, benytte tankekart, be elever oppsummere, e.l.

Multimodale ressurser omhandler læreres fokus på tekstenes ressurser som bilder, tabeller, og lignende, og kan bidra til å fylle ut, forklare og skape sammenhenger mellom ressursene og tekstenes innhold (McNamara et al., 2007, s. 488). I studien benyttes koden for å utforske hvordan lærere utnytter de multimodale ressursene underveis i lesingen. *Tilbakemeldinger* sees i sammenheng med hvordan lærere legger opp til sammenfatninger og oppsummeringer av det leste for elevens overvåking av forståelse (Kulbrandstad, 2003, s. 192). Kodene *Relasjoner til fagets særpreg* og *Relasjoner til andre fag* har samme funksjon som beskrivelsen av kodene før lesing ovenfor: relasjoner til fagets særpreg innebærer oppmerksomhet for aspekter ved teksten som omhandler fagspesifikt innhold, og som har betydning for måten teksten leses. Relasjoner til andre fag retter seg mot læreres eksplisitte oppmerksomhet for teksten i kontekst, og evne til å sette tekstens innhold inn i større sammenhenger som kan bidra kunnskapsutviklende og klargjørende for elevene. Spørsmål og kommentarer til tekst i forbindelse med tekstarbeid kan bidra til å strukturere in-

formasjon for elevene og utvikle dybdeforståelse, alt etter hva som er fokus for tekstarbeidet og hvordan spørsmålene stilles (McNamara et al., 2007, s. 486).

I kategorisering av koder for observasjon av spørsmål, har jeg benyttet meg av fire spørsmålstyper som omhandler kodene *Finne informasjon*, *Tolke og forstå*, *Reflektere analytisk* og *Reflektere kritisk*. Spørsmålstypene samsvarer langt på vei med hovedinndelingen av spørsmålsstillinger i flere av dagens leseprøver, blant annet Nasjonale prøver (Nasjonale prøver, udatert). Kategoriene representerer hovedgrupper av lese måter og innebærer ulike refleksjonsnivå i arbeid med tekst som kan ha innflytelse på elevers forståelse. Chiardello (1998, s. 214) danner grunnlag for kategoriene. *Finne informasjon* omhandler det å finne fram til relevant informasjon i teksten ut fra signalord som hvem, hva, hvor, når? *Tolke og forstå* omhandler refleksjonsspørsmål som retter seg mot tolkning og forståelse av teksten ut fra signalord som hvorfor, hvordan, på hvilken måte? *Reflektere analytisk* omhandler spørsmål som stiller krav til analytisk refleksjon over tekstens innhold ut fra signalord som visualiser, tenk deg at, hvis. *Reflektere kritisk* omhandler spørsmål som innebærer kritisk refleksjon over tekstens form eller innhold ut fra signalord som forsvar, bedøm, hva mener du?

Arbeid med tekster etter lesing kan også ha en strukturerende funksjon med tanke på å befeste elevers kunnskap om det leste (McNamara et al., 2007, s. 487). Prosedyrer for å behandle tekst under lesing er ofte ikke tilstrekkelig for at elever skal forstå innhold i tekster i en større sammenheng, noe som kan gjøre at målrettethet i ulike former for bearbeiding av tekstinnhold blir viktig. Kodene for analyse av observasjonene *etter lesing* (vedlegg 9) er valgt med tanke på at aktivitetene på ulike måter kan bidra konsoliderende i elevers kunnskapsutvikling. *Bearbeiding av forståelse* retter her seg mot arbeidsformer som gjør det nødvendig for elever å benytte former for lesestrategier i oppsummeringen. *Vurdering av forståelse* omhandler eks-

plisitt fokus på hva som er forstått, og eventuelt hva som må arbeides med. Oppmerksomheten rettes her særlig mot læreres fokus på hvordan elevene kan benytte strategier for å bli bevisst hva som er forstått, - og hva som kan være uklart og må arbeides mer med. Koden *Relevans* innebærer lærerens fokus på hvordan arbeidet med teksten og tekstens innhold gjøres relevant og kontekstualiseres i elevenes hverdag, i tråd med tekstens hensikt og formål.

Jeg oppsummerte resultatene av kodingen ved å registrere hendelsene med kryss i tabeller for det enkelte fag, før, under og etter arbeid med tekstene (tabellene 5.3 - 5.8). Når jeg presenterer funn fra observasjonene i kapittel 5, benyttes de ulike tabellene innledningsvis i delkapitlene. Bakgrunnen er å gi en oversikt over forekomster av hendelser i de ulike sekvensene før jeg gjør nærmere rede for funnene.

Under registrering av kodene måtte jeg ta stilling til hva som skulle regnes som gyldige forekomster for registrering. Ett forhold jeg måtte vurdere, var at enkelte hendelser kunne ligge i grenseland for identifisering og registrering. Jeg har sett gjennom videoene flere ganger, og oppfatter at noen av lesehendelsene forekom mer implisitt (for eksempel innenfor koden *Multimodale ressurser*), mens andre forekommer mer eksplisitt (for eksempel innenfor koden *Formål med lesingen*). Jeg var også oppmerksom på at enkelte av kodene kunne overlape hverandre. I registreringen har jeg støttet meg til utdypingen av kodene ovenfor (kapittel 4.5.4) og til min forståelse og vurdering av situasjonene. I tillegg måtte jeg ta stilling til om jeg skulle registrere alle forekomster av hendelser (antall ganger hendelsene forekom), eller bare at hendelsene forekom. Jeg har valgt å registrere forekomster av hendelser i de observerte øktene med ett kryss, slik at kryssene symboliserer forekomst av hendelsene, ikke antall forekomster. De utfylte skjemaene sier derfor noe om hvilke koder som kunne registreres og ikke kunne registreres, men forteller ingenting om omfang.

I kapittel 5 innledes presentasjonen av funnene med en oversikt over hvordan kodene fordelte seg i fagene før, under og etter lesing.

4.5.5. Fenomenografisk analyse av læreres oppfatninger

Brown, Collins og Duguid (1989, s. 32) samt Lave og Wenger (2002) argumenterer for hvordan begrepsmessig kunnskap ikke nødvendigvis overføres fra mentale abstraksjoner til mer konkrete representasjoner, men i stedet er situert, og knyttet til aktiviteter, kontekster og kulturer som kunnskapen anvendes i. En kan derfor ikke ta for gitt at ulike lærere har like oppfatninger av hva arbeid med lesing i fag innebærer. Og selv om lærere skulle ha like oppfatninger av temaet, betyr det nødvendigvis ikke at elevene har samme vilkår for utvikling av leseforståelse i de ulike klasserommene.

Fokus i denne studien er rettet både mot lærernes oppfatninger av sentrale begreper som gjelder lesing som grunnleggende ferdighet, og lærernes oppfatninger av deres egen lesedidaktiske praksis. Analysetilnærmingen tar utgangspunkt i at det ikke nødvendigvis kan forventes at lærere har klare, eller felles, forståelser og definisjoner av begreper og fenomener som studien fokuserer. Med bakgrunn i at læreres oppfatninger kan forventes å være implisitte og intuitive, har det i valg av tilnærming vært viktig å fokusere på hvordan læreres oppfatninger i så stor grad som mulig kan fremstå mest mulig eksplisitt. Den fenomenografiske forskningstilnærmingen dreier seg om hvordan vi som mennesker erfarer, forstår og danner oss begreper om ulike fenomen, og det sentrale objektet i forskningen er variasjonen i måten fenomener erfares på (Marton og Booth, 2012). Marton og Booth (2012) peker på at bevissthet om hvordan oppfatninger dannes, handler om hvordan en forstår og løser en situasjon, og er en form for kobling mellom hvordan en forstår situasjonen, og hvordan personen forstår relevante fenomener som er knyttet til den aktuelle situasjonen. Ifølge Mikari, Light, Calkins og Streitwieser (2007, s. 460) skiller den

fenomenografiske tilnærmingen seg fra andre kvalitative metoder ved at tilnærmingen for det første fokuserer på variasjoner og ulikheter i hvordan fenomener erfares, fremfor å fokusere på likheter. For det andre fokuserer den fenomenografiske tilnærmingen på variasjoner i oppfatninger av fenomen gjennom enkeltpersoner i en gruppe, fremfor fenomenet i seg selv. Med bakgrunn i det ovenforstående, og i tråd med Hodgson, et al. (2012) og Rønning, et al. (2013) benytter denne studien en fenomenografisk inspirert tilnærming i utforskning av læreres oppfatninger omkring lesing i fag.

En foretrukket metode innenfor fenomenografisk forskning, er intervju (Marton og Booth, 2012, s. 177). Analyseprosessen fokuserer på likheter og forskjeller i datatilfanget slik det fremstår og oppfattes av informantene, og ikke på hvor vidt svarene er i samsvar med forskerens egne oppfatninger, eller det som kan anses for å være allmenngyldig akseptert. Analysen tar utgangspunkt i datautdrag som er egnet ut fra forskerens formål, og studeres både ut fra et kollektivt og et individuelt aspekt. Det vil si at det studerte objektet analyseres ut fra hele datamengden, hvor en så vurderer utvalg og bredde av spesielt interessante variasjoner, inntil det fremstår en struktur som forskeren kan utvikle gjennom ulike synsvinkler. Det er et mål å avdekke kritiske egenskaper innenfor hver gruppe, og ut fra dette avgjøre forhold som skiller de ulike gruppene fra hverandre. Denne prosessen bidrar til å identifisere et antall kvalitativt ulike måter en situasjon eller et fenomen har blitt erfart på, og det vil også ligge variasjoner i måter de ulike erfaringene uttrykkes. En hovedsak er å identifisere variasjoner i hvordan et fenomen kan erfares av mennesker med en bestemt bakgrunn. Det ligger inneforstått i forskningstilnærmingen at de erfaringene som presenteres ikke nødvendigvis er uttømmende for hvordan fenomenet kan erfares, eller at beskrivelsene er mulig å generalisere (Marton og Booth, 2012, s. 166).

4.5.6. Utvikling av kodesystem, intervjudata

I utvikling av kodesystem for intervjudataene har jeg lagt vekt på å komme så nær informantenes oppfatninger av arbeid med lesing i fag som mulig, for å kunne belyse informantenes refleksjoner. Kodesystemene for intervjuene er utviklet med utgangspunkt i lærernes utsagn.

I arbeidet tok jeg for det første utgangspunkt i strukturen og hovedspørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 4 og 5). Hovedspørsmålene fokuserer på lærernes fortolkning av sentrale, lesefaglige begreper, hva lærerne anser som muligheter og utfordringer med lesing i de aktuelle fagene, samt oppfølging, planlegging og evaluering av lesefaglige aspekter i den økta som skulle observeres. For det andre tok jeg utgangspunkt i lærernes faktiske svar. Området som utforskes, er karakterisert ved at det gjerne benyttes ulike begreper og forskjellig terminologi. Kombinert med en relativt åpen innledende tilnærming i intervjuene, erfarte jeg at det kunne være forholdsvis store variasjoner i svarene innenfor de ulike kategoriene (Hodgson, Rønning, Skogvold og Tomlinson, 2010, s. 47).

Jeg utviklet rammeverk for kodingen. Eksempel på hvordan rammeverket ble utformet og benyttet sees i tabell 4.6 nedenfor. I rammeverket ble det laget forkortelser for å beskrive fag og skoler: Norsk lærer=No, Naturfaglærer=Na, Samfunnsfaglærer=Sa. Skolene er som nevnt ovenfor, numrert fra 1-4. Forkortelsene benyttet jeg for å registrere hvilke faglærere og skoler de ulike kategoriene hørte til. I kolonnen *Side i intervjumaterialet* beskrev jeg hvilken side i intervjudataene de ulike kodene kunne gjenfinnes, og kolonnen *Kommentar* noterte jeg egne tanker som forberedelse til analysen.

Eksempelutdraget er basert på deler av spørsmål 1 i intervjuguiden, i kombinasjon med læreres svar.

Tabell 4.6 Eksempelutdrag innledende koding, intervju

Spørsmål 1. Hva tenker du om begrepet *lesing som grunnleggende ferdighet*, og hva ser du på som viktig med dette?

Kategori	Fag	Side i intervjumaterialet	Kommentar
Generelt: Har ikke tenkt på det	Na skole 1	Na skole 1, s.1	Interessant, mange nyanser, kan brukes.
Å være/bli en god leser	No skole 2, sa skole 2, no skole 3, na skole 3, na skole 4, no skole 4	No skole 1, s. 1, sa skole 2, s.1, no skole 3, s. 1, na skole 3, s.1, na skole 4, s.1, no skole 4, s. 1.	Hva er det og hva betyr det?
Utvikle strategier på ungdomstrinnet	No skole 2, sa skole 3	No skole 2, s. 1, sa skole 3, s.1	

Prinsipper i den beskrevne fenomenografiske tilnærmingen som jeg har gjort rede for ovenfor, har inspirert utviklingen av kodesystemet og kodingen. Variasjonene som kom frem i lærernes svar på det første spørsmålet, kodet jeg under kolonnen *Kategori*. Den beskrevne måten benyttet jeg i en systematisk gjennomgang av lærernes svar på spørsmålene, for å kunne utlede svartyper og variasjoner av svar. Noen utsagn samler seg i noen felles koder, mens andre utsagn er mer komplekse og krever at de registreres i flere ulike koder. Det ferdige kodesystemet viser hvordan utsagnene fordelte seg på de ulike kodene. En forenklet oversikt over hvordan registreringen ble fordelt på fagene, finnes i vedlegg 10. Det er også lagt ved et eksempelutdrag som viser eksempel på et utvidet system for koding av intervjusvarene (vedlegg 11).

Kodesystemet er konstruert slik at det skal ivareta ulike aspekter ved lesing som grunnleggende ferdighet. Oppbyggingen skal fange likheter og ulikheter i læreres lesedidaktiske oppfatninger på tvers av fag, deres tolkninger i forhold til LK06 og Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Kodesystemet kan i hovedsak sees på som todelt: den ene delen omhandler lærernes oppfatninger av sentrale begreper og deres mer generelle lesedidaktiske oppfatninger. Den andre delen retter seg mer mot lærernes refleksjoner om deres didaktiske praksis med hensyn til planlegging for leseundervisning og evaluering av leseundervisningen som foregår i de observerte timene. Kodesystemet kan for det første gi en oversikt over hvilke synspunkter lærerne samler seg om, og på hvilke områder lærernes synspunkter varierer. Kodesystemet kan også vise hvilke variasjoner det er i læreres svar, samt hvordan svarene fordeler seg mellom de fagene lærerne underviser i. De nevnte områdene og variasjonene vil stå sentralt i presentasjon av funnene.

I kodingen av læreres oppfatninger av sentrale føringer som gjelder lesing som grunnleggende ferdighet, har et sentralt anliggende vært å få frem lærernes egne oppfatninger av hva som ligger i dette, og ikke primært hvorvidt, eller i hvilken grad det er samsvar mellom innholdet i sentrale føringer og læreres oppfatninger. Lærernes beskrivelser av egen praksis vil derimot drøftes opp mot sentrale føringer for lesing som grunnleggende ferdighet, uavhengig av om dette er en del av lærernes vokabular i deres beskrivelser.

4.6. REFLEKSJONER OM VALIDITET OG FORSKERROLLE

Kvale og Brinkmann (2015, s.108) hevder at forskerens rolle som person, og forskerens integritet har avgjørende betydning for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og beslutningene som tas. I gjennomføringen av studien har jeg foretatt en

rekke valg, og i avrundingen av metodekapitlet vil jeg derfor gjøre rede for noen refleksjoner knyttet til validitet og forskerrolle.

Jeg har benyttet videoobservasjon som redskap for å utforske læreres arbeidsmåter. Samtidig som jeg argumenterer for at videoobservasjon gir meg muligheter til å studere lesehendelser i naturlige kontekster, og at observasjonsformen gjør det mulig å få tilgang til detaljer i hendelsene (jfr. kapittel 4.3.1 og 4.4.2), kan min tilstedeværelse i undervisningen også bidra til å påvirke undervisningen slik at de ellers *naturlige kontekstene* blir *unaturlige*. Boeije (2014, s. 44) beskriver tillit som en basiskomponent i forskning. Jeg ser på tillit som en form for gjensidig fortrolighet mellom parter. Under observasjonene var partene jeg forholdt meg til, lærere og ungdomstrinnselever. Å opparbeide seg tillit når jeg bare skulle besøke skolene én gang hver, under datainnsamlingen, så jeg i utgangspunktet på som utfordrende. Jeg ønsket å gå inn i miljøet uten å vekke spesiell oppmerksomhet, og uten å påvirke undervisningen. Dagene var hektiske, og det kjentes ikke alltid diskret å komme inn i ukjente klasserom med ukjente ungdomstrinnselever og lærere, montere opp filmkamera og feste mikrofon på læreren. Samtidig er det viktig å fokusere på det arbeidet som skal gjøres; å innhente mest og best mulig informasjon om det feltet som studeres. Boeije (2014, s. 61) peker på at tillit handler om relasjoner mellom forsker og miljøet det forskes i, og å bli akseptert av menneskene i miljøet ved å skaffe seg adgang, og bygge, og opprettholde tillit. Bygging av tillit ser jeg som en aktiv prosess som jeg som forsker må være meg bevisst, og i denne sammenheng anså jeg informasjon om prosjektet, hvor deltakende elever og lærere fikk mulighet til å stille spørsmål eller komme med kommentarer, som svært vesentlig (jfr. kapittel 4.3.4). Boeije (2014, s. 174) peker på at å involvere seg som forsker i et miljø, handler om en tilpasning som går begge veier, det vil si fra forsker til felt, og fra felt til forsker. Tilpasningen kan fungere som et viktig bidrag til validitet, fordi den kan trygge situasjonen og for ek-

sempel forebygge at informanter endrer atferd som følge av forskerens tilstedeværelse.

I studien benytter jeg termen oppfatninger om læreres uttrykte begrunnelser, vurderinger, refleksjoner og kunnskaper. En utfordring som gjelder validitet i utforskingen av læreres oppfatninger i denne studien, er for eksempel å sikre at lærerne svarer det de faktisk mener og står for, og ikke tilstreber ideelle svar, eller gir svar som de tror jeg ønsker å få. Samtidig ga den hierarkiske oppbyggingen av intervjuene meg mulighet for å omtale temaene ut fra ulike innfallsvinkler, og jeg stilte utdypende spørsmål dersom jeg så det nødvendig å få klargjort elementer ved lærernes utsagn.

Et aspekt som bør påpekes, er at studien kan gi mulighet for å avdekke mulige svakheter i lærernes praksiser, noe som stiller krav til refleksjoner som både angår etikk, validitet og reliabilitet. I behandling av data har det vært viktig å fokusere på nøyaktighet og gjennomsiktighet i forhold til de prosedyrene som utgjør grunnlag for konklusjonene (Kvale og Brinkmann, 2014, s. 108). Datamaterialet er innhentet gjennom ett besøk hos hver av de ni lærerne. Funn og konklusjoner er derfor basert på de ni besøkene som er foretatt. Utvalget kan si noe om disse ni læreres lesedidaktiske praksiser i de studerte øktene, og det er viktig å være bevisst på at det ligger begrensninger i materialet. De funnene og konklusjonene som studien bidrar med, er basert på de valgene jeg har foretatt underveis og det vitenskapelige grunnlaget denne studien er bygget på. Mulighetene for generalisering ligger ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) i å gi rike beskrivelser og teoretiske argumenteringer med bakgrunn i analysene som er foretatt.

Jeg anså meg selv som en uerfaren forsker, men som en erfaren lærer. Begge perspektivene ble viktige å reflektere over for å bli bevisst mitt forskerperspektiv. Det var lett å identifisere seg med lærerne. Det kunne oppstå interessante poeng i forhold til læreres oppfatninger omkring arbeid med lesing som kunne vært diskutert på et mer kollegialt plan. Som forsker ble det viktig å bidra til å balansere samtalene, både de spontane og de som var mer strukturerte, slik at de ikke ble farget av mine holdninger og dermed truende for studiens validitet og reliabilitet. Erfaringene måtte jeg ta stilling til fortløpende, og det kan stilles spørsmål ved om jeg hadde opplevd det doble perspektivet på samme måte om jeg kom inn som forsker med en annen profesjonell bakgrunn enn som lærer og lærerutdanner. Boeije (2014, s. 54) betrakter slike forhold i forskning som en form for rollekonflikt, og hun hevder det særlig kan oppstå hos profesjonelle fagfolk i feltarbeid: som forsker skal en innhente informasjon, som profesjonell eller som kollega skal en bistå og støtte. På samme tid kan også informantene se på forskeren som en profesjonell bidragsyter, noe som ikke vil kunne samsvare med forskerens forventninger. Datainnsamlingen og refleksjonene jeg gjorde meg underveis, bidro til bevisstgjøring av egen forskerrolle.

5. LÆRERES ARBEID MED LESING, PRESENTASJON AV FUNN

5.1. INNLEDNING

Kapittel 5 handler om aspekter ved læreres arbeid med fagtekster relatert til forståelse. Før- og etterleseaktiviteter, samt aktiviteter for overvåking av forståelse, er sentrale basiskomponenter i leseundervisningen. I studien er aktivitetene operasjonalisert i kodesystemet som er presentert i kapittel 4.5.4.

Datagrunnlaget for læreres arbeid er, som nevnt, analyse av ni videoobserverte undervisningsøkter fordelt på fagene norsk, naturfag og samfunnsfag. Fokuset i de videobaserte analysene er rettet mot interaksjoner mellom lærere og elever i arbeid med fagtekster i undervisningsøktene.

5.2. TIMENES STRUKTUR OG ORGANISERING, OVERSIKT

Før jeg presenterer de kvalitative funnene i fagene, gir jeg en oversikt over de observerte timenes varighet og over hvordan stegene og leseaktivitetene er organisert. Tilnærmingen er basert på en lignende fremstilling som finnes hos Hodgson et al. (2012) og Rønning et al. (2013). De undersøkte undervisningsøktenes varighet, varierer fra ca. 45 minutter til ca. 90 minutter. Innenfor de ulike undervisningsøktene, varierer lengden på opptakene fra ca. 30 minutter (Samfunnsfaglærer skole 2), til nesten en hel klokke time (Norsklærer skole 3). Variasjon i lengden på opptakene har blant annet med at det er foretatt koding på det som kan anses for å være selve undervisningsaktivitetene. Tiden som ble brukt til undervisning kunne variere, noe som skyldtes ulike praktiske forhold som medførte forskyving av timens oppstart, eller at lærerne i noen timer kjørte delt klasse i 90-minuttersøktene.

Tabell 5.1 Observerte økter fordelt på skoler, varighet og antall steg.

Økt	Skole	Fag	Varighet opptak	Antall steg
1	1	Norsk	25min. og 26sek.	7
2	1	Naturfag	40 min. og 16 sek.	10
3	2	Norsk	33 min. og 51 sek.	7
4	2	Samfunnsfag	27 min. og 14 sek.	6
5	3	Norsk	53 min.	6
6	3	Samfunnsfag	47 min. og 24 sek.	3
7	3	Naturfag	51 min. og 54 sek.	5
8	4	Norsk	29 min. og 59 sek.	5
9	4	Naturfag	38 min. og 4 sek.	5

Totalt antall steg (jfr. kapittel 4.5.4) varierer fra tre (Samfunnsfaglærer skole 3) til 10 steg (Naturfaglærer skole 1). Det er ikke nødvendigvis sammenheng mellom antall steg i øktene og øktenes lengde, noe som for eksempel gjør at en forholdsvis kort økt kan ha flere steg, og en forholdsvis lang økt kan ha få steg.

Oversikten viser at norsk og naturfag har klart flere steg i de observerte øktene, enn samfunnsfag. I en evaluering av implementeringen av LK06, som omfattet et betydelig større materiale innenfor de samme fagene, hadde norskfaget flest steg, og naturfag færrest steg på ungdomstrinnet. I gjennomsnitt inneholdt øktene fra 2-4 steg (Hodgson et al., 2012, s. 46).

Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på de ulike stegene som organiseringen er kodet for, og som her er relatert til de ulike aktivitetene som forekom knyttet til lesing.

Med unntak av én observasjonsøkt, var alle timene organisert som helklasseundervisning, og læreren ledet arbeidet. Hovedtendensene var at lærer ledet undervisningen aktivt frem til at elevene ble satt til ulike individuelle, skriftlige oppgaver i tilknytning til fagteksten, mot slutten av øktene. Helklasseundervisning, slik klassene var organisert i utgangspunktet fra skolens side, inkluderer her grupper fra 6 elever til 26 elever. I 8 av de 9 observerte øktene ble hele eller deler av fagtekstene lest høyt. Lærerne bestemte hvem av elevene som skulle lese høyt, med unntak av én økt, hvor elevene fikk avgjøre at fagteksten skulle leses høyt. I den økta fagteksten ikke ble lest høyt, var det lagt opp til at elevene skulle lese og arbeide med teksten individuelt. Et kjennetegn var også at i de øktene hvor tekstene ble lest høyt, ble det lagt opp til kortere eller lengre samtaler om innholdet, mellom de leste utdragene. Samtalene ble ledet av lærer. Samtalene forekom i stor grad før lesing og under lesing, og elevene kunne i hovedsak velge om de ville delta i samtalen, eller ikke. Samtalene var knyttet til tema for teksten og bar preg av spørsmål-svar. Med spørsmål-svar mener jeg det samtalemønsteret som tradisjonelt dominerer helklasseundervisning, og som i faglitteraturen betegnes som IRE - eller IRF-struktur (initiativ, respons, evaluering, eller follow up) (f.eks. Hemphill, 2010, s. 362). Spørsmålsstillingene kunne kreve varierende grad av dybde i refleksjonene. Tre av de fire norsklærerne benyttet tankekart i tilknytning til lesingen, og skrev inn stikkord på tavle/smartboard. I to av øktene skulle elevene videreføre arbeidet med tankekart etter tekstgjennomgangen, mens læreren gikk rundt og veiledet elevene enkeltvis. Felles tankekart ble også benyttet i andre timer enn norsk, f.eks. hos én av naturfaglærerne. Naturfaglæreren ga elevene i oppgave å utarbeide egne tankekart med utgangspunkt i lærerens, mens læreren veiledet de elevene som hadde behov for støtte i arbeidet. Det var også flere eksempler på at lærerne skrev stikkord på tavla med

utgangspunkt i elevenes innspill, uten at stikkordene ble kommentert eller benyttet i det videre arbeidet. Lærernes eksplisitte begrunnelser for valg av aktiviteter kunne i noen grad registreres i de observerte timene. Det var ikke lagt opp til organisert samarbeid omkring tekstene i grupper. I de timene det var knyttet oppgaver til tekstene, var oppgavene individuelle, og lærer veiledet enten i hel klasse eller snakket med enkeltelever.

5.3. VIDEOOBSERVERTE ØKTER, TO KONTRASTERENDE EKSEMPLER

5.3.1. Innledning

Ved at jeg har kodet materialet i forhold til hendelser har jeg mulighet til å registrere forekomster av lesedidaktiske hendelser i leseundervisningen før, under og etter lesing. Denne typen analyse kan medføre en fare for at datamaterialet fragmenteres. For å motvirke fragmenteringen, har jeg valgt å innlede analysen med å presentere to videoobserverte økter som eksempler. De to øktene, den ene i norsk, og den andre i samfunnsfag, ble valgt ut fordi det ble arbeidet med lesing i begge øktene, men på ulike måter. Eksemplene er ment å bidra til kontekstualisering av studien og danner utgangspunkt for mer grundige presentasjoner av videomaterialet.

5.3.2. Valg av eksempler

Bakgrunnen for å velge ut og beskrive to læreres lesedidaktiske arbeid mer detaljert, er altså muligheten for å få et sammenfattende bilde av materialet, strukturert i tråd med analysen av inndelingen i steg. I tillegg gir eksemplene mulighet til å gå nærmere inn på konteksten for observasjonene av det lesedidaktiske arbeidet. De to kontrasterende eksemplene bidrar til å gi innsikt i hvordan det utviklede kodesystemet (jfr. kapittel 4.5.4) fanger opp ulikhetene mellom tilnærmingene, og til å se kontraster i læreres arbeid med tekster.

5.3.3. Beskrivelse av eksemplene

I dette kapitlet gir jeg først en stikkordsmessig gjennomgang av timene med de ulike stegene. Etter gjennomgangene kommenterer jeg de ulike stegene. Stikkordsbeskrivelsene er satt i kursiv.

Case 1. Norsk lærer skole 2, 8.trinn. Total tid, ca. 35 min.

Organisering: helklasse-individuelt arbeid-helklasse.

Aktivitet: Forberedelse til arbeid med teksten *Du har jo biblioteket* (Jensen og Lien, 2008b). Arbeid med rammer for strukturering av teksters innhold.

Kort omtale av teksten: Temaet omhandler bibliotekets rolle og betydning i vår tid når det gjelder oppbevaring av ulike informasjonskilder. Teksten informerer om typer bibliotek, og om lover som regulerer bibliotekdrift. I teksten trekkes det historiske linjer tilbake til antikken med faktaopplysninger om biblioteket i Alexandria. Teksten avrundes med en kort beskrivelse av bibliotekvesenet i Norge, og utvikling av folkebibliotekene i landet. Teksten inneholder flere årstall, og er fordelt på to halve A4-sider. I tillegg er det to bilder på hver side med tilhørende bildetekster, samt en tekstboks med ordforklaringer.

Steg 1: Helklasse, 15 minutter.

Læremidler i bruk: Læreboktekst, tavle, skrivebøker.

Norsk lærer skriver sidetall for forrige ukes tekst på tavla mens hun venter på at elevene skal finne plassene sine og komme til ro. Starter med å repetere arbeidsmåtene de hadde benyttet i forbindelse med forrige ukes tekst, som samarbeid, foredrag, studere illustrasjoner og overskrifter, vurdere egne inntrykk, skrive stikkord og utarbeide tankekart. Ber elevene kort oppsummere tekstens innhold muntlig, mens hun underveis stiller ulike typer spørsmål til teksten. Spørsmålene krever refleksjoner

på ulike nivå. Lærer fremhever et sentralt begrep, skriver det på tavla og spør elevene om betydningen. Gjør elevene oppmerksomme på morfologiske forhold ved begrepet, og ber elevene komme med forslag til andre ord med samme forstavelser og endelser som det aktuelle ordet. Dette for å illustrere likheten i betydninger mellom ord. Gir utdypende forklaringer om det aktuelle begrepet i tilknytning til teksten. Noterer ned stikkord fra elevenes svar på tavla. Får elevene til å fortelle hvilke ulike måter tekster kan leses på. Diskuterer eksempler på tekster og spør elevene om mulige strategiske lese måter. Introduserer teksten «Du har jo biblioteket» (Jensen og Lien, 2008b). Stiller elevene spørsmål om illustrasjoner hvor svaret ikke finnes i teksten, og innhenter elevers faktakunnskaper om temaet. Tegner et kolonnenotat på tavla og ber elevene fylle ut et lignende i skriveboka. Beskriver oppgaven elevene skal gjøre mens de leser teksten. Oppgaven går ut på at elevene, med utgangspunkt i teksten, skal fylle ut årstall, samt hendelser i tilknytning til årstallene, i kronologisk rekkefølge i kolonnenotatet. Lærer utfordrer deretter elevene på hva de mener er mest egnet lesestrategi i forhold til oppgaven.

Steg 2. Individuelt arbeid, 15 minutter.

Læremidler i bruk: Læreboktekst, skrivebok.

Elevene starter individuelt arbeid med teksten. Lærer går rundt i klasserommet og veileder hver enkelt. Gir råd om mulige lese måter for å sette årstallene i kronologisk rekkefølge.

Steg 3. Helklasse, 5 minutter.

Læreren runder av økta ved å foreta en oppsummering av elevens lesestrategier og erfaringer med arbeidet med teksten. Stiller spørsmål for utdyping av enkeltelevens erfaringer, fokuserer på at formål med lesingen styrer lesemåtene i ulike tekster. Forteller elevene hva det videre arbeidet med teksten innebærer, og viser gjennom eksempler, andre måter å benytte teksten på.

Kommentar:

Lærerens lesedidaktiske praksis omfatter flere aspekter ved leseundervisning før, under og etter lesing (jfr. tabell 4-5 og vedleggene 7, 8 og 9). Jeg gir i det følgende noen eksempler på hvordan kodesystemet utledes fra observasjonene. De aktuelle kodene, jfr. tabell 4-5, er skrevet med kursiv og noen ganger satt i parentes.

Før lesing aktiverer denne norsklæreren elevenes forforståelse ved å vise til hvordan de arbeidet med en annen tekst i foregående time (*Aktivere forkunnskaper*). Aktiviteten utgjør et fundamentet for arbeidet i den observerte økta. Læreren fremhever ett av de mest sentrale begrepene i teksten (*Begreper*), *revolusjon*, og arbeider på måter som gjør at elevene kan utvikle en generalisert forståelse av begrepet: Etter at elevene har bidratt med eksempler på ord som ender på *-sjon*, ber læreren elevene om å komme med eksempler på ord som starter med *re-*. En elev sier *refleks*, og læreren spør etter egenskaper ved reflekser:

01. Anders: Den speiler noe tilbake.

02. Lærer: (.)Den speiler tilbake lyset. (.) Og den revolusjonen i Frankrike som vi leste om, den forandret samfunnet sånn at de fikk slutt på det overherredømmet med Kongehuset som var så mektig.

Elevene utfordres både til å bidra med faktakunnskap om stoffet, og med faguttrykk som gjelder lesemåter. Læreren introduserer ny tekst ved hjelp av bilder og overskrift, forklarer elevene hvordan de skal arbeide med teksten og hvorfor de skal arbeide på denne måten. Læreren fokus dekker innholdet i flere av kodene før lesing, som *Hensikt og formål*, *Refleksjoner om teksters form og multimodale ressurser*, *Le-sebestilling* og *Refleksjoner omkring teksters tematiske innhold*. Eksemplet bidrar til å synliggjøre at læreren i forarbeidet kobler tidligere teksters innhold og arbeidsmåter, til ny tekst.

Under lesing veileder læreren elevene enkeltvis på hvordan de kan arbeide strategisk under lesing, for å kunne fylle ut årstall og øvrige tall i kronologisk rekkefølge (*Lesemåte*). Læreren gir utfyllende informasjon om multimodale ressurser (*Multimodale ressurser*), kommenterer, og stiller ulike typer spørsmål til elevene (*Tilbakemeldinger*, *Spørsmål/kommentarer til tekst*). Læreren integrerer faktakunnskap om innhold med lese- og arbeidsmåter, og drøfter sammen med elevene hvordan elevene kan tilegne seg tekstens innhold gjennom lesingen:

01. Lærer: Men det dere skal gjøre nå, og nå må dere velge metode, det er at dere skal lage et kolonnenotat. Det har dere gjort før. (.) Jeg skriver bare på tavla. (0,5) ((Læreren tegner en tabell med to kolonner på tavla)) Her vil jeg ha år, år eller tall ((peker øverst i venstre rute på tabellen)) (0,5). Og for hvert tall dere skriver ned, skal det komme en fakta her ((peker på høyre kolonne)) (.). Og da, hvordan lesestrategi, hvordan lesemetode er det lurt å bruke nå? Skum-, eller dybde-, eller punkt også? (0,5) Det kan kanskje være lurt å bruke en kombinasjon? (0,3) Anne, hva tror du at du kommer til å gjøre?

Etter lesing oppsummerer læreren elevenes erfaringer med bruk av lesestrategier i den aktuelle teksten (*Bearbeiding av forståelse*, *Vurdering av forståelse*). Flere av

elevene forteller høyt om hvordan de gjennomførte arbeidet. Ett eksempel er lærerens dialog med Lisa:

01. Lærer: Nå er det bare et par minutter igjen til det er friminutt. Men før vi tar friminutt, Lisa, hvordan gjorde du dette?

02. Lisa: Jeg tok årstallene først.

03. Lærer: Så du tok (0,4) ordnet alle årstallene først i kronologisk rekkefølge?

04. Lisa: Ja.

05. Lærer: Fra det som skjedde for lenge siden, til det som ikke skjedde for lenge siden. Og så tok du de andre tallene som ikke hadde så mange år som det. Hva gjorde du, Håvard?

Læreren avslutter timen med å forklare hvordan teksten skal utnyttes i det videre arbeidet (*Relevans*), noe som kan bidra til å gi elevene mulighet for å se sammenheng i arbeidsmåter, aktualisere arbeidet og kunne møte forberedt til neste norsktime.

Case 2. Samfunnsfaglærer, 8. og 9. trinn, totalt 50 min.

Organisering: helklasse-individuelt arbeid.

Aktivitet: Lesing av teksten *Luftlaget rundt oss* (Nomedal, 2009a). Elever leser høyt, lærer leder samtale om teksten. Elever arbeider individuelt med spørsmål i tilknytning til oppgavene.

Kort presentasjon av tekst: Teksten omhandler jordas atmosfære, og luftlagene med livsviktige gasser. Teksten handler også om hvordan vær og vind dannes, om temperaturer og temperaturregulering, og hvordan Golfstrømmen bidrar i temperaturreguleringen. Innholdet strekker seg over totalt seks sider, og inneholder bilder og bildetekster, tegninger, stolpediagram, kartutsnitt, sammendrag av innhold, samt refleksjonsspørsmål i siste del av kapitlet.

Steg 1. Helklasse, 1 minutt.

Presenterer elevene for hvilket fag de skal ha denne økta, og leser opp tekstens overskrift. Ber elevene slå opp på aktuelt sidetall i læreboka og introduserer hvilken elev som skal starte å lese det første avsnittet høyt.

Steg 2. Helklasse 42 minutter.

En forholdsvis lang økt som består av at læreren gir åtte ulike elever beskjed om å lese hver sine avsnitt etter tur. Mellom hvert avsnitt kommenterer lærer, fyller ut med mer fakta, og stiller ulike typer faktaspørsmål til elevene. Dette er et mønster i lesinga gjennom hele dette steget. De elevene som ønsker å svare, får svare, og det er stort sett de samme elevene som svarer gjennom økta. Dersom elevene ikke kommer inn på svaret, svarer læreren selv. Ett begrep som en elev stanser opp ved i lesingen, blir forklart av læreren. Ved to anledninger stiller læreren spørsmål som utfordrer elevene til å oppsummere det leste, eller beskrive det viktigste i det som er lest. Teksten leses høyt av elever, avsnitt for avsnitt, og utdraget er hentet fra deler av samtalen under lesing:

01. Lærer: Det er veldig viktig det her at ozonlaget (0,5), hva hadde skjedd (0,3), hvordan tror dere det hadde gått med oss mennesker hvis det ikke hadde vært der (0,3) det ble spredt ut, uv-strålingen?

02. Henrik: Vi hadde blitt stekt?

03. Lærer: Ja, og så er det jo (0,3) for huden vår og, det kan godt hende det ikke hadde vært så veldig bra. (.) Og da tenker jeg jo at sånn er det jo, at det er kreftfremkallende for huden vår, hvis vi ikke får -. Nå står ikke det her, men ozonlaget har jo forskerne funnet ut at det er blitt tynnere enn det egentlig skulle være. (.) Er det noen som vet om ting som egentlig har påvirket ozonlaget?

Øvrige spørsmål er på et refleksjonsnivå hvor informasjonen enten finnes direkte i teksten, eller det gis mulighet for å tolke innholdet. Måten det arbeides på, kan tyde på at læreren har fokus på kunnskapsinnholdet i teksten. Avvikende lesing, utelatelser, erstatninger o.l. kommenteres ikke. Tilbakemeldinger som gis på elevenes lesing er for eksempel *Takk skal du ha!* Ved to anledninger ber læreren elevene om forklaring på grafene i teksten, og læreren gir utfyllende kommentarer til elevenes svar. Det stilles ingen spørsmål av elevene i den observerte økta, og det er ikke lagt opp til at elevene skal formulere spørsmål. Det forekommer ved et par anledninger at læreren ber elever oppsummere det de har lest. Etter at teksten er lest, runder læreren av steg 2 ved å si at elevene skal arbeide med de skriftlige oppgavene i slutten av kapitlet.

Steg 3. Individuelt arbeid, 7 minutter.

Elevene arbeider med oppgavene ved pultene sine. Skriver svar i skrivebøkene. Læreren sitter ved kateteret mens elevene arbeider, men går til hver enkelt dersom elevene ber ham om det. Dette steget varer til timen er slutt.

Kommentar:

Denne læreren har et tydelig fokus på tekstens kunnskapsmessige innhold. Før lesing leser læreren tekstens overskrift. Utover dette har læreren, ut fra studiens kodesystem, ingen aktiviteter som faller inn under for eksempel *hensikt og formål*, *begreper* eller *refleksjoner* om teksters form og multimodale ressurser. Under lesing er mønsteret at tekstavsnitt etterarbeides fremfor å forarbeides. Læreren gjør elevene oppmerksomme på noen av tekstens multimodale ressurser, og forklarer eller stiller spørsmål til hva ressursene viser. Læreren utnytter imidlertid ikke mulighetene til å for eksempel relatere ressursene til andre fag, forklare, eller snakke om ressursene i et mer metaspråklig perspektiv. Et særpreg under lesingen, er lærerens

utnyttelse av register for spørsmål, som spenner fra å finne forholdsvis enkle svar i teksten, til å utfordre elevenes refleksjonsevne på høyt, kunnskapsmessig nivå. Av i alt 26 spørsmål som læreren stiller, er 16 spørsmål på nivå for analytisk eller kritisk refleksjon om innholdet. Spørsmål på analytisk, eller kritisk nivå, vil i denne sammenhengen si spørsmål som det ikke finnes svar på i selve teksten, men som innebærer refleksjon og vurdering av innhold som kan ligge implisitt. Etter lesing settes elevene i gang med å gjøre oppgaver fra læreboka. Oppgavene i etterarbeidet kommenteres ikke, men læreren er disponibel for å bistå med hjelp i oppgaveløsningen.

Øktene viser to ulike tilnærminger til arbeid med lesing. I norskøktene er det lagt opp til at hver enkelt elev skal målrette lesing for å finne en bestemt type informasjon, som igjen skal sorteres skriftlig på en bestemt måte i et tokolonnotat. Før lesing forberedes elevene ved at lærer trekker linjer til lese- og arbeidsmåter som elevene har arbeidet med tidligere, og som de kan dra nytte av i oppgaven. I samfunnsfagtimen setter læreren elevene direkte i gang med å lese teksten høyt etter å ha lest tekstens overskrift. Elevene har i dette eksemplet ikke mulighet for å målrette lesingen, forberede seg på begreper som kan være vanskelige i teksten, eller reflektere over tekstens ressurser som bidrag til forståelse. Når læreren leser tekstens overskrift, vil det være opp til den enkelte elev å tolke betydning av innhold.

Under arbeid med teksten går norsklæreren rundt i klasserommet og snakker med elevene om arbeidet, og fokuset hennes er å utfordre elevene til å se hvilke lese- og arbeidsmåter som er mest egnet til å løse oppgaven, ut fra elevenes arbeidsmåter. Samfunnsfaglæreren snakker med elevene om de leste avsnittene mellom lesningene, og et særpreg er registret av spørsmålstyper som benyttes. I noen tilfeller stilles spørsmålene til den eleven som har lest avsnittet, og i andre tilfeller rettes spørsmålene til alle elevene, som kan velge om de vil svare.

Etter lesing blir elevene i norsktimen utfordret, en og en, på å beskrive hvordan de hadde arbeidet for å finne informasjon. I samfunnsfagtimen benyttes siste del av timen til at elevene arbeider med oppgavene i teksten.

Eksemplene ovenfor representerer ulike tilnæringsmåter til det lesedidaktiske arbeidet. I det følgende presenterer jeg noen av de sentrale funnene fra videoobservasjonene gjennom en systematisk analyse. Utgangspunktet er kodesystemet som det er gjort rede for i kapittel 4.5.4. Jeg har valgt å systematisere drøftingen i et eget kapittel, kapittel 6. Jeg presenterer først norsklæreres arbeid med lesing, deretter presenterer jeg naturfag- og samfunnsfaglærernes arbeid. Hvert kapittel i presentasjonene innledes med en tabell som ved hjelp av kryss viser forekomster av ulike hendelser med utgangspunkt i kodesystemet. Kryssene indikerer at hendelsene har forekommet, og er ikke uttrykk for antall forekomster. I den løpende teksten er kodene markert i kursiv.

5.4. NORSKLÆRERES ARBEID MED LESING

5.4.1. Arbeid med tekst før lesing

Tabellen nedenfor viser, med utgangspunkt i kodesystemet, forekomster av ulike hendelser knyttet til lesing i forkant av at tekstene leses.

Tabell 5.2 Forberedelser av fagtekst, norsk. Kategorisering av observasjonsdata knyttet til læreres valg

Aktivitet	Norsk, skole 1	Norsk, skole 2	Norsk, skole 3	Norsk, skole 4
Hensikt og formål	x	x		
Innhold				
Språk		x		
Aktivere ferdigheter	x	x	x	x
Begreper	x	x		x
Refleksjoner omkring tekstens form og multimodale ressurser		x		
Lesebestilling				
Hvordan	x	x		
Hvorfor	x	x		
Refleksjoner omkring tekstens innhold		x		
Relasjoner til fagets særpreg				
Relasjoner til andre fag				

Oversikten viser at elementer som *Hensikt og formål* knyttet til språklige forhold, *Refleksjoner omkring tekstens innhold*, *Relasjoner til fagets særpreg* og *Relasjoner til andre fag*, er lite vektlagt i forarbeidet til tekstene. I det følgende utdyper jeg noen av de sentrale funnene.

Når det gjelder koden *Hensikt og formål* så har to av de fire norsklærerne oppmerksomhet rettet mot tekstens rolle og relevans. Den ene norsklæreren er mest opptatt av kunnskap om innhold og språk, mens den andre norsklæreren fokuserer på kunnskap om innhold og hva elevene skal lære med å lese teksten.

Av tabellen går det frem at i de observerte norsktimene arbeider alle lærerne med å *Aktivere forkunnskaper*. Aktiveringen består i at lærerne trekker linjer tilbake til det elevene har gjort tidligere i faget, eller at læreren stiller spørsmål som går i retning av erfaringer og opplevelser hos elevene, relatert til emnet. Ett eksempel er hentet fra Norsklærer skole 1, 10.tr. s. 5):

01.Lærer: Vi skal bare gå veldig fort... (0,2) nei... (0,2) Før vi går videre skal vi ta en liten runde på hva dere vet om Knut Hamsun, fordi at det er Hamsun som er tema den her økta (.) Og det dere skal lære, det er hvem var Knut Hamsun. Så skal vi senere jobbe litt med (0,5) det som han (0,5) videre med Knut Hamsun, for han var forfatter og han skrev.

Aktivering av forkunnskaper er i begrenset grad knyttet til innholdet i de tekstene det skal arbeides med.

Begreper knyttet til teksten fremheves hos tre av lærerne, enten gjennom tekstenes overskrift, eller i selve teksten. En av norsklærerne som ba elevene være oppmerk-

som på tekstens overskrift før lesingen startet (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s.19), gjorde det på denne måten (Norsklærer, skole 4, 9. tr. s. 14):

- 01.Lærer: Men jeg vil bare se litt kort på (0,3) der står ei overskrift med Vedtatte sannheter. (.) Når dere ser at det står Vedtatte sannheter, er det noen som har tenkt på hva det betyr? (.) Hva er en Vedtatt sannhet? Cecilie?
- 02.Cecilie: (0,2) At det er en bestemt sannhet?
- 03.Lærer: (.) Ja, det er en bestemt sannhet, ja. (.) At du tenker på at det er noe som er vedtatt, det er noe som er bestemt?
- 04.Kamilla: (.) Ja
- 05.Lærer: (.) Ja. (0,2) Det er nok rett det du legger i det, men jeg tror også at en vedtatt sannhet (0,2), det tror jeg og at det er noe som er sagt så mange ganger at til slutt så blir det en sannhet. (.) Alle tror på det. At det blir vedtatt som en sannhet. Og det skal dere få lese nå i denne her teksten, som heter Talent løst, Talentløst. Det er litt interessant.

Læreren anerkjenner elevens svar, og videreutvikler forklaringen av begrepet. I materialet er det ett eksempel på at *Refleksjoner omkring tekstens form og multimodale ressurser* gis oppmerksomhet før lesingen av teksten starter. Norsklærer skole 2 starter en dialog med elevene hvor hun vil ha elevene til å reflektere over på hvilken måte illustrasjonen har betydning for tekstens innhold (Jensen og Lien, 2008b, s.34) (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 12-13):

- 01.Lærer: Hva er det bilde av på den sida, på disse sidene der? Sara?
- 02.Sara: (0,2) Det er flagget.
- 03.Lærer: Ja, det er det. (0,5) Ingun?
- 04.Ingun: Det er bibliotek, og så er det skrifttyper.. (uklart)

05. Lærer: Ja, (0,2) Mm. (0,2) Men er det bare bilde, altså er det bare foto på de to sidene der? (0,5) Olivia?
06. Olivia: (0,2) Jeg vet ikke.
07. Lærer: (0,5) Hva er det her ((går bak til Olivia og peker på illustrasjonen i læreboka))?
08. Olivia: (0,2) Det er ei tegning.
09. Lærer: (.) Ja, det er ei tegning. Hvorfor er det ei tegning der, og ikke et foto?
10. Madelen: (0,5) De hadde ikke noe å ta bilde med.
11. Lærer: (.) Ja, det er det. (0,3) Det er fra tiden før fotografiapparatet.

Det er begrenset hvor mye av forarbeidet som inkluderer drøfting av hva de multimodale ressursene, over- og underoverskrifter, eller tekstbokser kan bety for tekstens innhold. Når det gjelder koden *Lesebestilling*, så sees lesebestillinger i kodesystemet i sammenheng med formål for lesing, som bare to av norsklærerne uttrykker eksplisitt. Imidlertid viser funnene i materialet at med unntak av én norsklærer, snakker alle norsklærerne om at tekstene skal leses høyt. Den ene norsklæreren modellerer hvordan elevene skal finne informasjon i teksten under lesing (Norsklærer skole 2, se beskrivelse i kap. 5.3.3). Denne læreren hadde også tydeliggjort formålet innledningsvis.

Analysen av undervisningsaktiviteten viser at forarbeidet i stor grad er knyttet til elevenes tidligere erfaringer om tekstens tema, og i mindre grad rettet mot selve tekstene og tekstenes ressurser.

I forarbeidet pekes det ikke eksplisitt på tekstens *Relasjoner til fagets særpreg*, og på tekstens *Relasjoner til andre fag*. I teksten om biblioteket i Alexandria, hvor elever skulle fokusere på årstall og kronologi, ligger det for eksempel muligheter for reg-

ning i fag, men disse sammenhengene gjøres ikke elevene oppmerksomme på i forarbeidet med teksten.

5.4.2. Arbeid med tekst under lesing

Tabell 5-3 nedenfor bidrar til å synliggjøre noen tendenser i norsklæreres leseundervisning under lesing.

Tabell 5.3 Under lesing av fagtekst, norsk. Kategorisering av observasjonsdata knyttet til læreres valg.

Aktivitet	Norsk Skole 1	Norsk Skole 2	Norsk Skole 3	Norsk Skole 4
Veiledning under lesing:				
Lesemåte	x	x		
Multimodale ressurser		x	x	
Tilbakemeldinger	x	x	x	x
Relasjon til fagets særpreg		x		
Relasjoner til andre fag				
Spørsmål/kommentarer til tekst:				
1. Finne informasjon	x	x	x	x
2. Tolke og forstå		x		x
3. Reflektere analytisk	x	x	x	x
4. Reflektere kritisk		x		

Oversikten viser at kodene *Relasjon til fagets særpreg*, *Relasjoner til andre fag*, og spørsmål som omhandler det å *Reflektere kritisk* er lite vektlagt av norsklærerne under lesing. Nedenfor går jeg nærmere inn på noen av de sentrale funnene.

Materialet er kodet for *Lesemåte*, og retter seg mot lærerens eksplisitte oppmerksomhet mot forhold ved teksten som har betydning for effektiv forståelse (jfr. kapittel 4.5.4). I de observerte norskøktene finnes det tre ulike måter å arbeide med tekst på: elevene leser høyt individuelt, elevene leser og arbeider med tekst individuelt, og elevene benytter slangelesing. Slangelesing er en type lesing hvor en elev leser et utdrag av teksten høyt, så langt eleven bestemmer, før eleven sier navnet på en annen elev som leser videre. Lesingen fortsetter med veksling mellom elevene så langt læreren bestemmer, eller til teksten er ferdig. For elevene er det et poeng å følge med på hvor langt en er kommet, slik at det ikke blir unødvendige stopp i lesingen mellom hver elev. I timen hvor det ble benyttet slangelesing hadde læreren opprinnelig tenkt at elevene skulle lese teksten stille, men var lydhør for en av elevenes forslag (Norsklærer, skole 1, 10. tr. s. 9.):

01.Siri: Vi leste høyt i den andre timen.

02.Lærer: (.)Dere gjorde det, ja? (0,3) Men da kan vi vel variere litt, da? Er ikke det greit? At vi leser stille denne timen hvis dere leste høyt forrige økt? (.)Eller, vil dere lese høyt?

03.Siri: (.)Jeg synes det er lettere å få det med seg.

04.Lærer: (.)Hva sa du?

05.Siri: (.) Jeg synes det er lettere å få det med seg.

06.Lærer: (.)Synes du det er lettere å få det med seg når dere leser høyt? (0,2) Ja, skal vi lese høyt, da? (...)

07.Tor: Ja.

08.Lærer: Da synes jeg at Lise skal få starte.

09.Lise: Mm.

10.Lærer: Så tar vi en liten stafett.

11.Lise: Så da kan jeg lese så langt jeg vil, og så bare... ?

12. Lærer: Ja! Men ikke les bare ei setning, for det blir så hakkete og oppstykket.

Les litt når du først er i gang

I økta hvor elevene hadde fått i oppdrag å arbeide individuelt med teksten, og lese teksten med formål om å skrive ned årstall og hendelser (Norsklærer, skole 2), gikk læreren rundt og veiledet elevene. I det følgende eksemplet synliggjøres en dialog mellom læreren og en elev under lesingen. Dialogen handler om avklaring av lese-måte for strategisk lesing (Norsklærer, skole 2, 8. tr. s. 17):

01. Therese: Skal vi bare konsentrere oss om det viktigste, eller skal vi få med oss alt?

02. Lærer: Du skal få med deg alt som står i teksten. (...) Så kanskje det kan være lurt å skumlese den først, og så går du inn i teksten og punktleser, og tar ut de tallene som du skriver. Mm.

Valg av lese-måte ble ikke eksplisitt begrunnet av lærerne i de to øvrige norsktimene (Norsklærer skole 3 og Norsklærer skole 4). Disse to lærerne hadde heller ikke eksplisitt fokus på hensikt og formål med teksten før lesing. I materialet var det eksempler på at elevene kom læreren i forkjøpet og startet lesingen selv: i en av norsktimene delte læreren ut et klassesett med Avisa Nordland (2014, 29.oktober) (Norsklærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 24). Mens utdelingen foregikk, startet en av elevene spontant en form for punktlesing ved å si at han visste hvor mye avisen kostet, og ba de andre elevene om å finne denne opplysningen i avisen, og slik fortsatte elevene med å gi hverandre leseoppdrag inntil læreren overtok med å stille elevene spørsmål om avisens innhold, hentet fra læreboka. Læreren fulgte ikke opp elevenes initiativ, men oppgavene i læreboka var av lignende karakter. I dette tilfellet ble det ikke gitt spesifikke instruksjoner om hvordan teksten skulle leses.

Også under lesing ble det kodet for *Multimodale ressurser*. Det var to norsklærere som under lesing fokuserte på tekstens multimodale ressurser (Norsklærer skole 2 og Norsklærer skole 3). Norsklærer skole 2 ba en elev lese en bildetekst, mens den andre norsklæreren tok utgangspunkt i lærebokas tema om aviser, og gjorde elevene oppmerksomme på forsiden av en nettavis (vg.no, 2015, 13.april⁴) (Norsklærer, skole 3, 8. og 9.tr. s. 20-21.):

01. Lærer: Ja, skal vi prøve å se litt på VG sin nettside? (0,5) Ja, de har jo begynt med at du skal abonnere på nettavisene også. Nå må vi kanskje slå av lyset? ((Logger seg på avisa VG –nett via prosjektor)). Hva legger dere merke til helt til høyre?

02. Morten: (.) Reklame

03. Lærer: (.) Hvorfor er det så mye reklame?

04. Morten: (.) Det er det avisene lever av. De får betalt for det.

05. Lærer: (.) Det er finansiering, rett og slett.

Læreren prøver å rette elevenes oppmerksomhet mot det innholdsmessige på nettsiden. En av elevene gjør læreren oppmerksom på at man kan se video på nettavis, men læreren følger ikke opp elevens utspill med tanke på multimodalitet i nett-tekster. Det kan virke som at læreren ikke hadde tenkt at elevene skulle lese på nettavisen, slik hun innledningsvis antyder, men mer få oversikt over hva som finnes. Det er i stor grad læreren som styrer samtalene omkring de multimodale ressursene og gjør elevene oppmerksomme på disse mellom lesningene. Det er ingen av lærerne som benytter et metaspråk i omtale av multimodale ressurser i tekstene, for eksempel ved å benytte begreper som tekstboks, brødtekst, lenker osv. Begreper

⁴ Læreren viser ikke til bestemte artikler, eller overskrifter, men snakker generelt om nettavis og hva som finnes på forsiden av nettavis. Det er derfor ikke henvist med direktelink til den aktuelle forsiden.

som «fint» eller «takk» ble gjerne benyttet som *Tilbakemeldinger* etter at elevene hadde lest. For øvrig foretok alle norsklærerne former for oppsummeringer av det elevene leste underveis. I gruppa som benyttet slangelesing, kunne fokuset mellom lesningene se ut til å være på den neste som skulle lese, slik at det ikke var så mye rom for oppsummering mellom de leste avsnittene. Under koden *Relasjon til fagets særpreg* ble observasjonene studert med formål om å utforske arbeidsmåter som kan knyttes an til norskfaget som tekstfag, hvor et sentralt anliggende er utvikling av sjangerforståelse, kritisk tekstforståelse og muligheter for utvikling av metaspråk som også kan være relevant for faglig lesing i andre fag (Nielsen et al., 2014:182). Av de observerte norskøktene, var det Norsklærer skole 2 sine arbeidsmåter som i størst grad hadde fokus på fagets særpreg, både gjennom arbeid med begrepsforståelse og gjennom undervisning i arbeidsmåter i tråd med målet for lesingen. Når det gjelder Koden *Relasjoner til andre fag*, synliggjør observasjonene at interaksjonene og de valgte arbeidsmåtene var rettet mot de enkelte tekstenes kunnskapsinnhold, og i mindre grad mot tekstaspekter i kontekst, eller på tvers av fag.

Med tanke på *Spørsmål og kommentarer til tekst*, synliggjør observasjonene at begreper i hovedsak arbeides med under lesingen, enten ved å avbryte lesningen, eller mellom lesningene. Spørsmålene er i all hovedsak initiert av norsklærer. I en av norskøktene ga læreren elevene i oppgave å finne ord i teksten som elevene lurte på, og som de kunne spørre om (Jensen og Lien, 2008a). Disse ordene ble med få unntak forklart av læreren, men samtaleutdraget nedenfor viser et eksempel på at læreren åpner opp for at elever kan bidra med forklaringer (Norsklærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 27):

01. Lærer: Skal vi få høre ordene som dere fant? Som dere synes var litt vanskelige? Høre om det er noen som kan hjelpe dere med ei forklaring? Anette?

02. Anette: (.) Dimensjonert.

03. Lærer: Dimensjonert? (0,5) Kan du lese den setningen som det stod i, det ordet?
04. Anette: (0,2) ((leser)) «Departementet viser til at Ørlandet blir dimensjonert for garasjering for samtlige fly.»
05. Lærer: Ja, er det noen som kan komme med ei forklaring? (...) Og Ørlandet (0,2) det er altså snakk om en flyplass som skal bli dimensjonert for (...)
06. Henrik: Den skal bygges for å få plass til alle flyene.
07. Lærer: ((nikker)) Bra, Henrik!

I denne sekvensen lå det til rette for at elevene for eksempel kunne samarbeide om å finne forklaringer ved å benytte ulike hjelpemidler, men denne muligheten ble ikke benyttet. De fleste spørsmålene som ble stilt av norsklærerne, var under kategorien *Finne informasjon* (totalt 30 spørsmål). Et eksempel på denne typen spørsmål var i norsktimen hvor læreren ber Ove om å lese teksten *Multitasking* (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 20). I teksten er multitasking omtalt som å kunne gjøre flere ting på en gang, og norsklæreren sier (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 20-21):

01. Lærer: Ja (0,2), vi skal bare gå videre til neste (0,2), og da tenkte jeg kanskje at Ove (0,3), kan du lese om *Multitasking sløver hjernen?* (0,5) Hva er multitasking? Er det noe som dere er gode på og ikke jeg er god på?
02. Maren: Ja
03. Lærer: Ja (.) Okei, det er en vedtatt sannhet? (Latter) Mona?
04. Mona: (.) Du kan gjøre flere ting på en gang.
05. Lærer: (.) Du kan gjøre flere ting på en gang. (0,2) Og det kan godt hende at når dere leser denne teksten, så kan det hende du blir litt overrasket (0,2) Ove, vær så god!

To av norsklærerne benyttet spørsmål som hører inn under kategorien *Tolke og forstå* (totalt 18 spørsmål). I spørsmålstypen ligger det muligheter for å finne sammenhenger og sammenligne (Chiardello, 1998, s. 214). Et eksempel på denne spørsmålstypen er hentet fra norsktimen hvor temaet dreide seg om aviser og avistyper (Norsklærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 16).

01.Læreren: Ja, (0,2) og så var det forskjell på abonnement og løssalg. Marit?

02.Marit: (0,4) Abonnement er at folk har det fast (uklart), mens løssalg så kjøper du det enten på butikken eller i kiosk.

03.Lærer: (.) Ja, hva tror du er billigst for ... hvis du skal kjøpe en avis?

04.Fredrik: (.) Abonnement.

05.Lærer: (.) Abonnement selvfølgelig. (0,2) Men dere kan jo sammenligne det med telefonene deres. Noen har kanskje sånn at de kjøper kontantkort, at dere bare betaler for de tellerskrittene dere bruker, eller så kan dere velge abonnement.

Kategorien *Reflektere analytisk* forekom hos alle lærerne, men kunne registreres bare i noen få tilfeller (5 spørsmål) i materialet. Et eksempel er fra norsktimen hvor temaet var forfatteren Knut Hamsun. Norsklæreren utfordrer elevene på å trekke nye slutninger ut fra informasjon i teksten (Jensen og Lien, 2009), og sier følgende (Norsklærer skole 1, 10. tr. s. 28-29):

01.Lærer: Ja (0,2), Oslo. Når du sier det der, Martin (0,5), hva var det du sa? Når han dro til Christiania, så?

02.Martin: (0,5) Var det få som ville betale for det han skrev.

03.Lærer: Ja (0,2), han hadde et sånt brennende ønske: Jeg vil skrive, jeg vil skrive! Jeg må få gitt det ut, ellers så har jeg ingenting å leve av (.) Og han slet og han slet (.) Å bo i Oslo på den her tida, det var tøffe forhold, og hvis man ikke

hadde penger, så var det enda tøffere forhold. Og så skrev han ei bok som heter *Sult*, etter hvert, og det var altså gjennombruddet. Hva tenker dere, da? Er det en link mellom seg selv og *Sult*, tror dere?

04. Elever: (0,5) Mm.

05. Lærer: Han sa selv at han skrev ikke om seg selv. Men det at han hadde opplevd det der, det ga ham bakgrunnsstoff til at han kunne skrive veldig levende om hvordan det var.

Norsklæreren følger ikke opp bekreftelsen fra elevene ved å for eksempel få elevene til å utdype linken mellom Hamsun og boka *Sult*, men oppsummerer sammenhengene selv. Kategorien *Reflektere kritisk* kunne registreres ved ett tilfelle i observasjonene i norsktimene. Eksemplet er hentet fra Norsklærer skole 2, hvor læreren spør elevene om ulike lese måter, og deretter ber elevene vurdere hvilke lese måter som er egnet i forhold til formål med lesingen (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 9-10):

01. Lærer: Punktlesing, ja. (0,3) Liker du å punktlesing best?

02. Jakob: (.) Nei

03. Lærer: (.) Ikke? (0,4) Hva liker du best?

04. Jakob: (0,2) Vanlig.

05. Lærer: (0,2) Sånn helt vanlig, bare ... (0,4) Mm (.) Enn du, Kristina?

06. Kristina: (.) Skumlesing

07. Lærer: (.) Skumlesing. (0,2) Men hva er smartest, hvis du for eksempel skal finne et ... hvordan gjør du hvis du skal finne når tid...når tid sist tok... når tid sist vant Norge en fotballkamp?

08. Joakim: (0,2) Det må være lenge siden.

09. Lærer: (.) Ja, må være litt tålmodig. Mette?

10. Mette: (0,2) Du trenger ikke lese absolutt alt sammen, du kan bare skumlesing igjennom.

11. Lærer: (.) Mm. Ja. (0,2) Så det er det vi skal gjøre nå. Vi skal se på en ny tekst.

Totalt sett viser materialet at norsklærerne i de observerte øktene benyttet spørsmålsformer som stiller krav til elevenes evne til å finne informasjon i tekstene, mens spørsmål som stiller krav til bruk av inferenser, samt evne til å komme fram med informasjon som ikke direkte finnes i teksten, er mindre benyttet.

5.4.3. Arbeid med tekst etter lesing

Dette underkapitlet innleder jeg med en oversikt over hvordan norsklærerne arbeidet med tekster etter lesing, fremstilt i tabellen nedenfor.

Tabell 5.4 Etter lesing av fagtekst. Kategorisering av observasjonsdata knyttet til lærerens valg.

Aktivitet	Norsk, skole 1	Norsk, skole 2	Norsk, skole 3	Norsk, skole 4
Bearbeiding av forståelse	x	x		x
Vurdering av forståelse	x	x		
Relevans	x	x		

Et hovedinntrykk er at det blant de fire norsklærerne er variasjoner i hvordan etterarbeidet med tekstene foregår. Etterarbeidet er kodet som *Bearbeiding av forståelse*, *Vurdering av forståelse og Relevans*. Oversikten viser at kodene i hovedsak er registrert hos Norsklærer skole 1 og Norsklærer skole 2. Jeg går i det videre litt nærmere inn på etterarbeidet blant norsklærerne, i relasjon til kodene.

Når det gjelder koden *Bearbeiding av forståelse*, så har tre av de fire norsklærerne en form for oppsummering, enten ved at det samtales om temaet i teksten, eller mer generelt om innholdet i timen. I de tre øktene er det knyttet ulike skriftlige

oppgaver til tekstene, og elevene får konkrete oppdrag, eller spørsmål som krever bruk av lesestrategier. En av norsklærerne har ingen klar oppsummering, men avslutter lesingen med praktiske opplysninger og informerer om at de skal fortsette det arbeidet de har startet på i neste norsktime. *Vurdering av forståelse* kom mest tydelig frem hos Norsklærer skole 2, hvor læreren avrundet timen med å høre hvordan elevene hadde løst oppgavene og hvordan de hadde opplevd arbeidsmåtene i relasjon til egen forståelse (presentert som ett av de kontrasterende eksemplene i kapittel 5.3.3). Norsklærer skole 1 fokuserer på kunnskapsinnholdet i teksten om Hamsun, og stiller elevene følgende spørsmål etter lesing og utfylling av tankekart på tavla (Norsklærer skole 1, 10.tr. s. 30) :

01. Lærer: Har dere litt mer nå enn da dere startet?

02. Elever: Mm

03. Lærer: Ja! (0,2) Supert!

I dette eksemplet kommer det ikke frem hva elevene konkret har forstått mer av etter arbeidet i timen. Læreren søker bekreftelse fra elevene om at de har fått mer kunnskap om emnet enn de hadde før de startet, og det får hun.

I de skriftlige oppgavene som ble gitt som etterarbeid i tre av de fire norskøktene, kan *Relevans* knyttes til at oppgavene hadde sammenheng med den leste teksten. Norsklærer skole 1 knyttet arbeidet i timen direkte til at elevene skulle skrive en tekst om Knut Hamsun, med utgangspunkt i tankekartet på tavla. Denne læreren fokuserer på innholdet i den leste teksten, men bruker tankekartet som verktøy for å strukturere informasjonen for elevene. Læreren kommenterer ikke tankekartets funksjon i arbeidet. Norsklærer skole 2 fokuserer eksplisitt på det gjennomførte strategiarbeidet i timen og sier følgende (Norsklærer skole 2, 8.tr. s. 19-20):

01. Lærer: Det er forskjellige måter å lære på, og da er det helt naturlig at vi leser og jobber med teksten på forskjellige måter også (0,2) Og det er det som er viktig, at dere finner det dere jobber best med; hvordan klarer jeg å lese denne teksten, og forstå den, og skjønne hva den handler om (0,5) Men vi har en ting til: neste time skal vi Skal vi sette opp litt, se hva dere husker av det dere har lest. Og så skal vi gå videre og bli faktisk ferdig med dette kapitlet, og så skal dere få lese litt romaner, fortellinger eller bøker. Okei, da tar i friminutt.

Norsklæreren setter arbeidet i timen i et større perspektiv, og gir elevene råd om hvordan de kan tenke strategisk i møte med tekster. Læreren forbereder deretter elevene på hvordan de skal bruke teksten i det videre arbeidet.

5.4.4. Oppsummering av videoanalyser, norsklærere

I forarbeidet til tekstene fokuserer to av de fire norsklærerne på tekstenes hensikt og formål. Formål knyttes både til kunnskaper om innhold i tema, og til utvikling av lesestrategier. Forkunnskaper relateres i hovedsak til elevenes tidligere erfaringer om temaet, og arbeidet foregikk både muntlig, og ved at læreren laget tankekart med stikkord ut fra samtalene. Det var få eksempler på at norsklærerne orienterte elevene mot konkrete trekk ved tekstene i forarbeidet. For øvrig var lesebestillinger knyttet til om tekstene skulle leses høyt eller stille, og i mindre grad relatert til formål med lesingen. Refleksjoner omkring tekstenes form og multimodale ressurser var i noen grad vektlagt, og da gjerne knyttet til et bilde eller en hovedoverskrift. Det var ikke spesielt fokus på særpreg ved tekstene, eller på å koble aspekter ved innhold og arbeidsmåter til andre fag.

I de tilfellene hvor multimodale ressurser, begreper og sammenhenger i teksten ble tematisert under lesing, er dette på lærernes initiativ, og lærerne ledet samtalene

omkring tekstene. Tilbakemeldinger på lesing var hovedsakelig av oppklarende art, og oppsummeringer ble rettet mot kunnskapsinnhold mer enn mot strategibruk. Arbeidsmåtene var knyttet til tekstene, men det forekom sjelden at lærerne fokuserte på arbeidsmåtene med begrunnelser for hvorfor disse var valgt. Det var også en tendens til at mellom hver lesesekvens under lesing, var samtalene mer rettet mot å etterarbeide de leste avsnittene, enn mot å foregripe tekstelementer og avsnitt. Selv om de fleste kommentarer og spørsmål til tekstene var i kategorien *Finne informasjon*, ble det også registrert bruk av noen spørsmål som gikk mer i dybden, i kategorien *Reflektere analytisk* og *Reflektere kritisk*. Elevene var delaktige i utforming av ulike typer spørsmål til tekstene i én av de observerte øktene.

Etterarbeid og oppsummeringer foregikk enten muntlig eller skriftlig. Norsk lærer skole 1 og Norsk lærer skole 2 fokuserer mest eksplisitt på bearbeiding og vurdering av forståelse, samt relevans. For øvrig står kunnskapsfokuset sentralt i etterarbeidet.

5.5. NATURFAG- OG SAMFUNNSFAGLÆRERES ARBEID MED LESING

5.5.1. Arbeid med tekst før lesing

På samme måte som i presentasjonen av norsktimene ovenfor, gjør jeg videre rede for naturfag- og samfunnsfaglærernes lesedidaktiske tilnærminger. Tabellen nedenfor viser en oversikt over tendenser i førleseaktiviteter hos de fem lærerne.

Tabell 5.5 Forberedelser av fagtekst, naturfag og samfunnsfag. Kategorisering av observasjonsdata knyttet til læreres valg.

Fag/	Skole 1	Skole 2	Skole 3		Skole 4
Aktivitet	Naturfag (1 lærer)	Samfunns- fag (1 lærer)	Naturfag (1 lærer)	Samfunns- fag (1 lærer)	Naturfag (1 lærer)
Tekstens hensikt og formål:					
Innhold	x	x			
Språk					
Aktivere for- kunnskaper		x	x		x
Begreper			x		x
Refleksjoner omkring teks- tens form og multimodale ressurser		x	x		x
Lesebestilling					
Hvordan					
Hvorfor					
Refleksjoner omkring teksters tematiske inn- hold		x	x		x

Relasjoner til fagets særpreg					
Relasjoner til andre fag					

To av de fem lærerne fremhevet hensikt og formål eksplisitt, og da rettet mot kunnskapsinnhold. Ingen av lærerne fokuserte på språklige forhold ved tekstene. Observasjonene viste også at tre av de fem lærerne arbeidet med å *Aktivere forkunnskaper* hos elevene, men som hos norsklærerne, syntes forkunnskapene å knyttes mer til elevenes tidligere kunnskaper om emnet, enn til den foreliggende tekstens innhold. Ut fra observasjonene fokuserte lærerne i noen grad på *Begreper* knyttet til tekstene i forarbeidet. *Refleksjoner om teksters form og multimodale ressurser* forekom i tre av de fem observerte øktene. *Lesebestilling* ble registrert i form av beskjeder fra lærerne om tekstene skulle leses stille eller høyt, men det var ikke knyttet øvrige begrunnelser, eller bestillinger til lesing av tekstene. Med tanke på *Refleksjoner omkring tekstens tematiske innhold*, så viste observasjonene at lærerne i hovedsak har fokus på temaet som tekstene er en del av, og i mindre grad på den foreliggende tekstens mer spesifikke innhold. Oppmerksomhet for tekstenes *Relasjoner til fagets særpreg*, eller teksters *Relasjoner til andre fag* forekom i liten grad eksplisitt i de observerte øktene. I det følgende utdyper jeg noen av de sentrale funnene.

Når det gjelder koden *Tekstens hensikt og formål*, så kan funnene tyde på at det innledningsvis er fokus på kunnskapsmål for timen. Et eksempel er hentet fra naturfaglæreren som leser opp læringsmålene for elevene før lesingen starter (Ekeland, Johansen, Strand og Rygh, 2008, s. 52) (Naturfaglærer, skole 1, 10. tr. s. 1):

01.Lærer: Det vi skal (0,5)... dere ser at det ikke er syre og base som er her ((holder opp teksten)), men det spiller ingen rolle. Det er ikke hele kapitlet som vi skal ta i dag, men det som vi skal gå gjennom, er å lese det som står her: «Når du er ferdig med dette kapitlet skal du kunne forklare hva som skiller blandinger, grunnstoffer og kjemiske forbindelser». Det er det som vi skal lese på nå og gå gjennom. Så hvis vi setter i gang med lesingen (0,5) ... så hvis vi får (0,5) ... Mina, hvis du leser først? (.) Bare les helt ned til *Blandinger*.

Deretter starter Mina å lese høyt.

En av de andre naturfaglærerne gjør rede for timens innhold (Naturfaglærer skole 3), mens den tredje naturfaglæreren ber en elev lese læringsmålene for perioden fremover. Disse relateres ikke direkte til teksten det skal arbeides med (Naturfaglærer skole 4).

En av samfunnsfaglærerne presenterer målet for timen på tavla på denne måten (Samfunnsfaglærer, skole 2, 9. tr. s.2):

01.Lærer: Vi skal ha om to ting som er veldig viktig. Det er fascisme og nazisme. ((Skriver «Fascisme og nazisme» på tavla.)) Og målet for denne timen er at vi skal... (0,2) finne ut... (0,2) eller (.) finne ut noe om fascismen og nazismen sånn at vi kjenner den igjen. Mål: Få innblikk i fascisme og nazisme. (0,2) Det vi skal gjøre, vi skal aller først snakke litt om det ... (0,3), snakke, lese, og så skal vi jobbe med oppgave. ((Skriver på tavla mens han leser ordene høyt: Snakke, lese, jobbe med oppgaver)). Vi kan allerede nå begynne å snakke om ... (0,2), er det noen som vet noe om fascisme og nazisme? Emilie?

I tillegg til mål for timen, orienteres elevene om hvordan timen vil bli organisert og at de skal arbeide med oppgaver i slutten av timen. Tema og aktiviteter presenteres, men knyttes i hovedsak til det overordnede temaet, eller kunnskapsinnholdet. *Aktivisering av forkunnskaper* forekommer hos tre av lærerne, og i hovedsak gjennom muntlig samhandling. Et eksempel er samfunnsfagtimen hvor elevene har mye kunnskap om temaet 2. verdenskrig, og flere av elevene rekker opp hendene for å delta i samtalen (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 6.):

01. Lærer: Hvem var det som sloss, da? (0,2) Nå spør jeg litt vanskelig? Det har dere kanskje glemt av?
02. Silje:(0,2) [Ja, det var Italia, Frankrike, USA...
03. Eva: [Var det de der tre...?
04. Silje: Ja, det var de der trippeltingene...
05. Lærer: [Veldig bra!
06. Eva: [ehh...(0,2)
07. Petter: [Alliansen...
08. Silje: Trippelaliansen!
09. Lærer: Trippelaliansen, ja, og...?
10. Silje: Trippel...(0,2) ententen?
11. Lærer: Ja, og Trippelententen.
12. Silje: Ja, vi er ikke så dumme.
13. Lærer: Nei, dere er ikke så dumme. Det her var veldig bra!

I denne samtalen snakker flere av elevene nesten i munnen på hverandre. Hele forarbeidet til lesing av teksten bar preg av stort engasjement både hos elevene og hos læreren. Samtalen veksler mellom at læreren spør, elevene svarer og læreren forteller. I eksemplet er også forkunnskapene relatert til elevenes tidligere kunnskaper. Det var ett eksempel på at elevene fikk et skriveoppdrag i tilknytning til tekstens

overskrift, fordi Naturfaglærer skole 4 tok i bruk tenkeskriving i forarbeidet. I feltnotatene har jeg notert at læreren i ettersamtalen sa at det var en spontan avgjørelse han tok da lesingen skulle starte (Finstad og Kolderup, 2008a, s. 296-297) (Naturfaglærer, skole 4, 9. tr. s.11):

01. Lærer: Overskrifta «Uten mat og drikke» ((skriver «Uten mat og drikke» på smartboard)) (0,5)... hva tenker dere da? Nå praktiserer vi å rekke opp handa. Men... (0,5) jeg tror faktisk dere kan få skrive ned i to minutter ... (0,5) Ta og tenkt dere litt om, det her med «Uten mat og drikke».
02. Sigurd: (0,2) Skal vi skrive stikkord?
03. Lærer: (.) Bare skriv stikkord, ja.

Her får elevene mulighet til å notere ned egne tanker og assosiasjoner omkring tekstens overskrift. Læreren styrer etterpå samtalen ved at de elevene som rekker opp handa får svare, mens læreren noterer ned svarene som stikkord på smartboard. I feltnotatene fra timen har jeg notert følgende stikkord: Relevans. Elevene engasjerte. Mange temaer for skriving i fag. Elever relaterer emnet til egne hverdags erfaringer. Mulige forskningsoppgaver for elevene? Denne sekvensen av timen tar nesten 25 minutter før læreren bryter av og ber en elev om å starte og lese et avsnitt av teksten høyt.

Bruk av *Begreper* relatert til innhold i tekstene kom tydeligst frem hos to av naturfaglærerne. Naturfaglæreren som benyttet tenkeskriving i tilknytning til overskrifta av fagteksten, flettet for eksempel inn enkelte sentrale begreper og argumenter fra teksten, og fikk dermed fokusert viktige elementer i teksten som en del av forarbeidet.

Med hensyn til koden *Refleksjoner omkring tekstens form og multimodale ressurser*, så var tekstene i naturfag og samfunnsfag i større grad multimodale, sammenlignet med tekstene i norskfaget. I tillegg til bilder, over- og underoverskrifter og årstall, inneholdt tekstene i naturfag og samfunnsfag elementer som kulepunkt, tekstbokser, modeller og tabeller. I forarbeidet ble det, i tillegg til tenkeskriving, observert tre tilfeller hvor lærer pekte på deler av tekstens multimodale ressurser. Et kjennetegn når det gjaldt fokuset på multimodale ressurser, var at lærerne gjorde elevene oppmerksomme på enkelte av ressursene, men knyttet i liten grad annen informasjon til disse, som i dette eksemplet (Finstad og Kolderup, 2008b, s. 287) (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 7):

01. Lærer: Har dere sett på det bildet i boka der?

02. Sofie: Eh...(0,2) Hvilket?

03. Lærer: ((holder opp boka og viser teksten til elevene)) Er det noen som har lyst til å lese det som står der?

I de observerte øktene dreier altså samtalene seg i liten grad om de ulike tekstressursenes funksjon i tekstene, og hvorfor elevene bør være oppmerksomme på disse. *Lesebestilling* som er relatert til målretting av lesingen, ble ikke registrert hos noen av lærerne. Lærerne spør imidlertid elevene om de vil lese (høyt). Nedenfor synliggjøres ett eksempel på hvordan lesing kunne innledes. Eksemplet ligner innledninger i flere økter (Ekeland, et al., 2008, s.152) (Naturfaglærer, skole 1, 10. tr. s. 26):

01. Lærer: Ja, eh: ... (0,2) Bra! Vi skal ta å se litt på teksten. Kristoffer, skal du lese litt fra teksten?

02. Kristoffer: Ja, eh... (0,5) ((starter lesingen)) «Elevene...» [

03. Lærer: ((Læreren snakker med noen av elevene som ikke vet hvilken side i boka det skal leses fra. Læreren holder opp boka for elevene og viser hvordan

sidene ser ut)). 296. Det er det her... (0,5) Det står ikke... (0,5) Det er det her bildet. ((Lærer snur seg og ser på Kristoffer)). Ja, bare start!

Eksemplet viser hvordan arbeidet med lesing startet direkte, og uten spesielle former for forarbeid. Koden *Refleksjoner omkring tekstens tematiske innhold* ble registrert i tre av de observerte øktene. Det er i stor grad læreren som snakker, og elevene svarer på eventuelle spørsmål læreren stiller. Et eksempel er hentet fra Naturfaglærer skole 3, hvor temaet i den observerte timen dreier seg om sex og samliv, og i dette tilfellet har lærerens utsagn direkte sammenheng med innholdet i den teksten som skal leses (Naturfaglærer, skole 3, 10. tr. s. 6):

01. Lærer: (...) Nei. Seksualitet og samliv. Seksualitet handler ikke bare om sex. Det handler også om samliv, om følelser, om forelskelser, det å bo sammen med noen (0,5)... Uansett om det er kvinne eller mann, eller begge deler, eller hva det er for noe. Ja... (0,5) har dere noen tanker om hvordan det er med seksualitet i dag i forhold til hvordan det var før i tiden? (.) Har det alltid vært likt?

02. Viktor: Nei.

03. Lærer: Hva er forskjellen, da?

04. Viktor: Nå er det mer åpent, av egen fri vilje. Før så var det vel sånn at de ble giftet bort?

05. Lærer: Ja, de ble giftet bort. Er det vanlig i dag?

06. Viktor: Vel, i noen –

Læreren fortsetter med å forklare hvordan systemet er i ulike kulturer. Det er mye som tyder på at læreren ikke hørte Viktors initiativ til kommentar. I dette tilfellet er lærerens forklaring helt i tråd med innholdet teksten. Samtidig er ett funn, som hos norsklærerne, at naturfag- og samfunnsfaglærerne i begrenset grad bruker de aktu-

elle tekstene i forarbeidet, men i stedet fokuserer på hva elevene har lært tidligere i tilknytning til temaet. I eksemplet nedenfor kobler samfunnsfaglæreren bildet av Benito Mussolini i den foreliggende teksten, til det elevene vet fra før om Mussolini (Nomedal og Bråthen, 2009, s. 145) (Samfunnsfaglærer skole 2, s. 5):

01. Lærer: Side 145 ((skriver «145»)) på tavla. Så (0,10) der ser vi et bilde av Mussolini (0,3) Benito Mussolini. Kan dere si når tid han døde? (0,5)
02. Ella: I 1945
03. Lærer: Er det en strategisk dato?
04. Anders: Ja
05. Lærer: Hva skjedde i 1945?
06. Ella: Krigen slutta.
07. Lærer: Hysj. (.) Anders?
08. Anders: Da slutta 2.verdenskrig.
09. Lærer: Da slutta 2.verdenskrig. Tror dere det kan ha en sammenheng at Mussolini ikke levde den dagen? ((Ser på Ida)) Ja, Ida?
10. Ida: Ja.
11. Lærer: Ja, hva slags sammenheng?
12. Ida: At Adolf Hitler og Mussolini hadde samarbeidet. De var prosjektledere (0,2) og ... (0,2) Ble han skutt?

I denne samtalen benytter læreren bildet av Benito Mussolini i den foreliggende teksten, til å aktivere elevens forkunnskaper. Samtidig får læreren frem et poeng om Benito Mussolini som ikke står i boka. Eksemplet viser at læreren utfordrer elevene til kritisk refleksjon som her innebærer å dra slutninger om sammenhenger som ikke står i teksten.

I observasjonene er det ingen av lærerne som i forarbeidet fokuserer på *Tekstenes relasjoner til fagets særpreg*, det vil si hva som knytter teksten til det spesifikke faget og eventuelle fagspesifikke lese måter. Når det gjelder koden *Relasjoner til andre fag*, så gikk det ikke frem av observasjonene at lærerne relaterte deler av tekstens innhold til andre fag i forarbeidet.

5.5.2. Arbeid med tekst under lesing

I det følgende tar jeg for meg lærernes arbeidsmåter under selve lesingen av tekstene. Tabellen nedenfor representerer en oversikt over hvordan forekomster av lese-didaktiske hendelser fordelte seg i de fem ulike observerte øktene, basert på kodene til venstre i tabellen:

Tabell 5.6 Under lesing av fagtekst, naturfag og samfunnsfag. Kategorisering av observasjonsdata knyttet til læreres valg.

Fag/ Aktivitet	Skole 1	Skole 2	Skole 3		Skole 4
	Naturfag (1 lærer)	Samfunns- fag (1 lærer)	Naturfag (1 lærer)	Samfunns- fag (1 lærer)	Naturfag (1 lærer)
Veiledning under lesing: Lese måte					
Multimodale ressurser	x	x	x	x	x
Tilbakemeldinger	x	x	x	x	x
Relasjoner til fagets sær- preg					
Relasjoner til andre fag					
Spørsmål/kommentarer relatert til tekst:					
1. Finne informasjon.	x	x	x	x	x
2. Tolke og forstå.		x	x	x	x

3. Reflektere analytisk		x	x	x	x
4. Reflektere kritisk.		x	x	x	

Av oversikten i tabellen går det frem at under lesing av fagtekster, så var det ikke fokus på å veilede elevene på *Lesemåte*, det vil si på sammenheng mellom formål for lesingen og valgt strategi. Det var heller ikke spesifikk oppmerksomhet knyttet til områder som angår *Relasjoner til fagets særpreg*, eller *Relasjoner til andre fag*. Lærerne hadde oppmerksomhet for sider ved tekstenes *Multimodale ressurser*. Alle lærerne la også opp til *Tilbakemeldinger* i form av små oppsummeringer og sammenfatninger underveis. I de fleste tilfellene gjorde lærerne oppsummeringene, men det var også tilfeller der lærerne ba elevene om å oppsummere det leste. Et annet trekk ved observasjonene, var at alle lærerne benyttet spørsmålstyper som innebærer å *Finne informasjon* i tekster. En hovedvekt av lærerne benyttet også spørsmålstyper som innebærer å *Tolke og forstå*, samt *Reflektere analytisk*. De spørsmålstypene som i minst grad forekom under lesing av fagtekster, er de som angår evne til kritisk refleksjon, det vil si spørsmålstyper som krever høy grad av evne til selvstendig, kritisk tenkning. Bredde i spørsmålstyper syntes å være størst hos samfunnsfaglærerne. Et hovedinntrykk var at tekstarbeidet foregikk ved at elevene leste korte utdrag av teksten, læreren stanset lesingen, ledet samtalen omkring det leste utdraget, og bestemte hvilken elev som skulle lese neste utdrag. Dette vil si at det under lesing ble fokusert mer på refleksjon over lest innhold, enn på foregripelse av nytt innhold. I det følgende skal jeg gå nærmere inn på aktiviteter under arbeid med tekst, slik de fremkom i de observerte øktene.

Når det gjelder koden *Lesemåte*, så er det ikke registrert at lærerne eksplisitt fokuserte på om de valgte strategiene var rettet mot formålet for lesingen. Lærerne fokuserte imidlertid på at tekstene skulle leses høyt, men det var ikke knyttet eksplisitt-

te begrunnelser, eller bestillinger til lesingen. Noen av lærerne tok i bruk strategier som tankekart for å strukturere informasjonen (Naturfaglærer skole 1) og stikkordsliste på tavla (Naturfaglærer skole 4), men begrunnelser for bruk av strategiene var i liten grad uttrykt.

Tekstene inneholdt ulike *multimodale ressurser*, som bilder, figurer og tegninger med tilhørende tekst, samt tekstbokser. Det var i tillegg overskrifter og underoverskrifter, og flere ord var uthevede i noen av tekstene. Et eksempel på hvordan en av naturfaglærerne fokuserte på et bilde, er hentet fra skole 1, hvor læreren kommenterer i etterkant av et lest avsnitt (Ekeland, et al., 2008, s. 155) (Naturfag skole 1, 10. tr. s. 21):

01. Lærer: Hvis dere ser ... (0,2) ja, takk... (0,2) ((holder opp tekstarket og peker på bildet nederst på siden)), hvis dere ser på bildet side 155, nederst, så ser dere et grunnstoff, og det er det som har like atomer.

Det er også eksempler på at lærerne ba elever lese bildetekster og rammer, eller tekstbokser, men det var ikke eksplisitt fokus på hvilken ressurs bildeteksten og rammen utgjorde i teksten, eller begrunnelser knyttet til hvorfor elevene skulle ha oppmerksomhet mot disse ressursene. Det ble gitt *Tilbakemeldinger* på elevs lesing i form av at lærere oppsummerte leste avsnitt, og i enkelte tilfeller ba læreren elever oppsummere leste avsnitt. I tilfeller hvor elever leste avvikende fra teksten, hoppet over ord eller overskrifter, erstattet ord, og så videre, så var det eksempler på at lærerne støtter opp, oftest ved å uttale ordene riktig, men det var også eksempler på at avvikende lesing ikke ble kommentert. Ett tilfelle finnes blant annet i timen hos Naturfaglærer skole 1. En elev leser høyt fra en fagtekst med flere fagbegreper (Ekeland et al., 2008, s. 154), og eleven høres ut til å være usikker på hvor trykket ligger i ordet *legering* (Naturfaglærer skole 1, 10. tr. s.11):

01. Tobias: «En jevn blanding av et stoff i en væske kaller vi en løsning. Men det finnes også andre typer jevne blandinger. En legering... (0,5) lege? ((rister på hodet og leser videre)) av metaller er for eksempel en jevn blanding av faste stoffer, mens luft er en jevn blanding av gasser.»

Eleven tar ikke initiativ til å spørre læreren, og i dette tilfellet kommenterer læreren ikke, eller bidrar til en oppklaring. For øvrig ble tilbakemeldingene oftest relatert til kunnskapsinnhold i teksten. Når det gjelder koden *Relasjoner til fagets særpreg* så var det ikke spesifikt fokus på fagets særpreg, eller *Relasjoner til andre fag* i de observerte øktene. Et eksempel på et mer implisitt fokus, er hentet fra Samfunnsfaglærer skole 4. Samfunnsfaglæreren retter oppmerksomheten mot et stolpediagram som viser nedbør og temperatur gjennom månedene for byene Nanortalik og Bergen (Nomedal, 2009a, s. 55) (Samfunnsfaglærer, skole 3, 8. og 9. tr. s. 20):

01. Lærer: Ja, takk skal du ha. Da skal vi gå på figuren på forrige side, altså på side 54, for der står det nemlig en figur, og nå har Linda lest noe av forklaringa. Der ser vi både nedbørskurve og temperaturkurve for Nanortalik i (0,2) på Grønland, og Bergen i Norge. (.) Og så ser dere jo at (0,2), ja, hva ser dere på den ... (0,3)? Hvis dere begynner med nedbøren?

02. Sondre: (.) Mye mer nedbør i Norge.

03. Lisa: (.) Det er mye mildere i Norge.

04. Lærer: <Ja>.

05. Sondre: (.) Det er sånn cirka samme bue ...((peker på stolpediagrammet)).

06. Lisa: (.) Det er en sammenheng mellom skyene og de buene.

07. Lærer: (0,2) Ja, og hva er på en måte svaret? En antar at det er varmere i Bergen enn det er på Grønland.

08. Maria: (.) Hvis det er mer overskyet, så er det varmere. Siden Bergen er mer overskyet, så er det varmere der.

09.Lærer: (.) Ja, det er det ene.

10.Sondre: (.) Det er jo denne iskalde strømmen ...

11.Lærer: Ja, (0,2) var den så iskald? (0,2) Altså, noen var iskald, men den som kommer til Bergen, er den så iskald?

12.Sondre: (.) Nei, den som kommer til Grønland. Derfor er det kaldere på Grønland.

I eksemplet gir læreren de elevene som vil, mulighet til å kommentere sin forståelse av stolpediagrammet. Utdraget fra fagteksten kan kobles til den grunnleggende ferdigheten regning ved at elevene leste av og tolket informasjon fra stolpediagrammet, men dette ble ikke eksplisitt uttrykt. I den samme økta ble elevene gjort oppmerksom på Beauforts vindskala (Cappelen, 2013) under lesing av teksten *Høytrykk, lavtrykk og vind* (Nomedal og Bråten, 2009b, s. 60), og læreren knyttet muntlige oppgaver til tekststressursen (Samfunnsfaglærer, skole 3, 8. og 9. tr. s. 36):

01.Lærer: Hvor mange meter per sekund, hastigheten til vinden, er det når det er orkan? Klarer dere å se på skalaen, William?

02.William: (.) 32,6.

03. Lærer: Ja, når dere ser på værmeldingen, så ... (0,2) her oppe hos oss, så var det nå før helga ... (0,2) så meldte han [værmeldingen] at han skulle være mellom atten og tyv- ... (0,2) toogtyve meter per sekund. Hva slags vindstyrke var det da?

04.Regine: (0,2) Mellom sterk kuling og liten storm.

Sammenhengen mellom vindskalaen og regning i faget uttrykkes ikke spesifikt i noen av disse utdragene fra timen, men måtene læreren brukte ressursene på, kunne likevel være med på å bidra til økt forståelse for innholdet i teksten.

Når det gjelder spørsmål og kommentarer relatert til tekstene, så er det i observasjonene av naturfaglærerne en viss spredning i typer spørsmål, selv om det er en overvekt av spørsmålstyper som går ut på å finne informasjon i tekstene (28 spørsmål). Noen av disse spørsmålene omhandler begreper, og spørsmålene stilles av læreren i etterkant av avsnittene som elevene har lest. Et eksempel på spørsmål under koden *Finne informasjon*, er hentet fra Naturfaglærer skole 4 hvor elevene leser hver sine avsnitt høyt (Finstad og Kolderup, 2008a, s. 300). Temaet omhandler ernæring, og Lene leser (Naturfagtime, skole 4, 9. tr. s. 36-37):

01. Lene: «En celle er den grunnleggende enheten i alt som lever på jorda. Alt som lever består av én eller flere celler».
02. Lærer: (0,2) Hva er så ei celle?
03. Lene: (.) Alt som lever på jorda.

I dette eksemplet svarer eleven med opplysninger som finnes i teksten hun har lest.

I observasjonene fra naturfagtimene var det også flere spørsmål i kategorien *tolke og forstå* (10 spørsmål). Et spørsmål som ble kodet under denne spørsmålstypen, er hentet fra Naturfaglærer skole 1 hvor temaet omhandlet ulike typer stoffer. I eksemplet er læreren ute etter å sammenligne innhold i teksten med elementer fra elevenes hverdag. Utdraget starter med at Ingrid leser (Ekeland et al., 2008, s. 153) (Naturfaglærer, skole 1, 10. tr. s.4):

01. Ingrid: «Du husker kanskje historien om nylon, som var et av de første kunstige stoffene. Siden kom flere kunstfibre og alle plaststoffene».
02. Lærer: [ehh (0,3), hva tenker dere når dere hører ordet nylon? (0,2) Hva kommer opp i hodet?
03. Erling: Fiskesnøre.

04.Lærer: (.) Ja, noe mer?

05.Ingunn: (.) Strømpebukse. ((Latter i klassen))

06.Lærer: (.) Ja, det var det første jeg tenkte på også (0,2), og, det var faktisk ... jeg leste om det, det var i 1936, tror jeg (.) da var det en mann som fant ut ... opp ... nylon og til og med lagde strømpebukse.

I materialet er det også eksempler på spørsmålstyper som falt under koden *Reflektere analytisk* (4 spørsmål). Et eksempel på spørsmålstypen, som blant annet muliggjør å tenke seg noe, trekke nye slutninger, er hentet fra Naturfaglærer skole 3. Samtalen handlet om sex og samliv og var knyttet til et bilde av et eldre ektepar som satt på en benk i en park. Ekteparet ser på et ungt par som ligger tett omslynget på gresset bortenfor (Finstad og Kolderup, 2008b, s. 287) (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 8-9):

01.Lærer: Ja (0,5) Hva tror dere ekteparet som sitter på benken tenker om de som ligger på gresset? (0,2) Ekteparet der tilhører jo den eldre generasjon.

02.Matilde: (0,5) De synes at det er litt dumt at de ligger sånn der offentlig, kanskje?

03.Lærer: (0,2) Ja, hvorfor tror du det?

04.Matilde: (0,2) Jeg vet ikke.

05.Lærer: (0,5) Jeg tror det er en dame og en mann som ligger der.

06.Matilde: (0,5) Kanskje det er litt upassende at de ligger sånn på gresset?

07.Lærer: (0,3) Du tror at de tenker det?

08.Matilde: (.) Ja.

Under koden *Reflektere kritisk*, kunne det totalt registreres 5 spørsmål blant naturfaglærerne. Spørsmålstypen gir blant annet muligheter for å bedømme, eller begrunne, og ett eksempel finnes hos Naturfaglærer skole 4. Temaet omhandler ver-

dien av å spise sunt, og en av elevene hadde lest et avsnitt om en skoleklasse hvor elevene hadde lav motivasjon for skolearbeid, skulket, og hadde et usunt kosthold. Gjennom deltakelse i et eksperiment hvor elevene fikk to måltider med næringsrik mat pr. dag på skolen, økte elevene sine skoleprestasjoner, fikk mer energi, og det ble mer ro i klassen (Finstad og Kolderup, 2008a, s.296). Naturfaglæreren utfordret elevene til å reflektere over sin forståelse av undersøkelsen (Naturfaglærer skole 4, 9. tr. s. 29-30):

01.Lærer: Hva skjedde når de var urolige i timene? (0,5) Kan dere fortelle hva som skjedde? (.) Thomas?

02.Thomas: (uklart)

03.Lærer: (0,2) Hva forteller det oss?

04.Ragnhild: (.) At jeg kanskje må begynne å spise frokost.

05.Lærer: Ja. (0,2) Hva mer forteller det oss, Thomas?

06.Thomas: (uklart)

07.Lærer: (0,2) Ja, (0,5) men sier det oss noe om skolemat?

08.Flere elever: Ja.

09.Ragnhild: (0,5) Du ser jo de skolene i utlandet. De har jo den skolematen.

Her synes læreren å stille oppfølgingsspørsmål for å få elevene til å svare mer presist, og å utfordre elevene til å uttrykke hva informasjonen sier noe om, som kan relateres til elevenes hverdag.

Et kjennetegn ved samfunnsfaglærernes spørsmål, var at selv om de benyttet flest spørsmål i kategorien *Finne informasjon* (23 spørsmål), så benyttet de en større bredde av spørsmålstyper: *Tolke og forstå* (9 spørsmål), *Reflektere analytisk* (6 spørsmål) og *Reflektere kritisk* (7 spørsmål). Samfunnsfaglærer skole 3 kombinerte for eksempel koden *Finne informasjon* med koden *Tolke og forstå teksten* (Sam-

funnsfaglærer, skole 3, 8. og 9. tr. s. 3-4). Temaet dreide seg om luftlaget rundt jorda, og læreren oppsummerer et avsnitt som Lise har lest (Nomedal, 2009a, s. 53).

- 01.Lærer: Ja, takk. Hun [Lise] sier noe om hva denne lufta består av. (0,5)
Luftlaget rundt sola består av flere forskjellige ... på en måte ... sånne lag, eller sfærer, som det står (0,5) Hva er de viktigste gassene ... sånn ... i luftlaget, Lise?
- 02.Lise: (0,2) Nitrogen, oksygen, karbondioksid og vanndamp.
- 03.Lærer: (.) Ja. (0,2) Hva er det mest av? Det står ikke her, men husker dere det? (0,5) Simen?
- 04.Simen: (0,5) Det var vel oksygen?
- 05.Lærer: (0,2) Ja, den er jo viktig for at vi skal kunne puste og for livet ellers.

I det første spørsmålet læreren stiller, finnes informasjonen i teksten. For å kunne svare på det andre spørsmålet, må elevene reflektere over tidligere kunnskap og trekke slutninger.

Et lignende eksempel finnes hos Samfunnsfaglærer skole 2, som kombinerer spørsmålstypen *Tolke og forstå* med *Kritisk refleksjon* (Samfunnsfaglærer, skole 2, 9. tr., s. 14). Læreren vil ha elevene til å reflektere over et begrep, og ber elevene vurdere begrepets betydning i dagens samfunn. Læreren snakker, og delvis leser, fra to kulepunkter i teksten (Nomedal og Bråthen, 2009, s. 145):

- 01.Lærer: Hva kjennetegnet fascismen? (0,2) «Den var voldelig og drev med terror. Den forherliget styrke og foraktet svakhet». (0,2) Hva er det å forherlige styrke? (0,2) Hva betyr det?
- 02.Ingvil: (0,5) At vi ikke skal vise svakhet?

03. Lærer: (0,2) At vi ønsker ikke at vi skal vise svakhet. Vi ønsker altså – vi dyrker folk som lykkes, eller som er sterk (0,5) Vi dyrker de folkene (0,5) Gjør vi det i dag?

I det første spørsmålet i sekvensen ble elevene utfordret til å forklare, eller prøve å forstå ved å sammenligne begrepene i utsagnet. Det var ingen av elevene som svarte på det siste spørsmålet, noe som kan tyde på at spørsmålet krever en annen type refleksjon, og at elevene syntes det var vanskelig å forstå, eller finne eksempler som kunne relateres til deres situasjon, eller til dagens samfunn.

Ett funn er at det er en relativt stor del av ordene i samfunnsfagtekstene som ikke kommenteres, eller arbeides med, også i de tilfellene der termene kan synes fremmede for elevene. Ord som ikke ble kommentert i en av samfunnsfagtekstene var for eksempel *diktatorisk makt, Il Duce, politiske motstandere og terror* (Nomedal og Bråthen, 2009, s.145).

Et hovedinntrykk fra begge lærergruppene er at det er lærerne som stiller spørsmålene og elevene svarte. I noen av timene var det enkeltelever som stilte oppfølgings-spørsmål til tema som ble berørt, men elevene ble ikke utfordret til å aktivt utforme ulike typer spørsmål til tekstene.

5.5.3. Arbeid med tekst etter lesing

Tabell 5.7 nedenfor gir en oversikt over hvordan lærerne arbeidet med fagteksten etter lesing.

Tabell 5.7 Etter lesing av fagtekst, naturfag og samfunnsfag. Kategorisering av observasjonsdata knyttet til læreres valg.

Skole/ Aktivitet	Skole 1	Skole 2	Skole 3		Skole 4
	Naturfag (1 lærer)	Samfunns- fag (1 lærer)	Naturfag (1 lærer)	Samfunns- fag (1 lærer)	Naturfag (1 lærer)
Bearbeiding av forståelse	x		x		
Vurdering av forståelse	x		x		
Relevans	x		x		

Alle de fem lærerne fokuserte på former for bearbeiding av forståelse. I registreringene som er foretatt, inngår ett eksempel på bruk av tankekart (Naturfaglærer, skole 1). Tre av lærerne ba elevene om å gjøre oppgaver i etterkant av teksten, uten spesielle anvisninger. Naturfaglærer skole 3 hadde en spørrelek i tilknytning til temaet, hvor elevene måtte reflektere over spørsmålene og svare muntlig. I observasjonsmaterialet er det to tilfeller av at lærerne eksplisitt vektlegger elevenes vurdering av hva som er forstått av tekstens innhold, og lærerne gir støtte og veiledning til de elevene som ber om hjelp til de ulike oppgavene. To av lærerne fokuserer på relevans, og da rettet mot kunnskapsinnhold. Jeg gir i det følgende en nærmere presentasjon av noen eksempler fra observasjonene, knyttet til de enkelte kodene.

Ett eksempel på *Bearbeiding av forståelse*, fremkom i den observerte økta hos Naturfaglærer skole 1. Her får elevene i oppdrag å strukturere tekstens innhold i et tankekart, og læreren gir elevene noen føringer for arbeidet (Naturfaglærer, 10. tr. skole 1, s. 23):

01. Lærer: Finn en blank side. Skriv, kanskje øverst, ikke så stort, og det står... (0,5) hva står det? «Stoffenes verden. Og i dag er det den 3. februar... (0,5) Ok. Hvis dere har farge, bruk farge. De som ikke har farge, de skal uansett bruke det. Dere kan sitte i lag hvis dere vil. ((Går rundt i klasserommet og deler ut fargeblyanter)).
02. Mats: (0,15) Hva skal vi med fargene?
03. Lærer: Hva vi skal gjøre med fargene? De bruker vi rundt ... ((viser ved å tegne ring rundt ordene i tankekartet på smartboardet)). Ha god plass.

Læreren gjorde meg i etterintervjuet oppmerksom på at elevarbeid med tankekart var en spontan ide som hun iverksatte underveis i timen. Eksemplet illustrerer at læreren har tanker om hvordan hun mener at fargene skal benyttes, men svaret kan fremstå uklart fordi hun ikke knytter begrunnelser til bruk av fargene. Eksplisitte begrunnelser for aktiviteter knyttet til arbeid med lesing er det generelt få eksempler på i materialet.

Naturfaglærer skole 4 knyttet etterarbeidet til en lese- og skrivelekse om temaet de hadde lest i timen og formulerer seg på denne måten (Naturfaglærer, skole 4, 9. tr. s. 40):

01. Lærer: Det som dere har i lekse til mandag den 4., dere skal lese fra side 296 til side 303, og så skal dere skrive ned hva som menes med sunn mat. (.) Det skal være minimum en halv side i skriveboka. Det står noe om hva proteiner er for noe, hva karbohydrater er for noe, og det her med fett, vitaminer og mineraler ... (0,6). Er det noe som er uklart i forhold til lekse?

Leselekse inkluderte to av sidene elevene hadde lest på skolen, og resten var nytt stoff. Læreren syntes å fokusere på kunnskapsinnholdet i teksten, og ga instruksjoner for hva elevene skulle skrive i forbindelse med lesing av teksten. Et annet ek-

sempel på hvordan en av samfunnsfaglærerne innledet etterarbeidet, synliggjøres i samtaleutdraget nedenfor (Samfunnsfaglærer, skole 3, 8. og 9. tr. s.47):

01.Lærer: Vel! (0,2) Nå har vi gått gjennom teksten for denne uka, og dere har blitt proppet av vær og vind og alt ... (.) Vi har 10 minutt igjen som dere kan begynne å jobbe med oppgavene. Så er det to ... (0,2), men det er ikke så veldig mange sider. Så det er jo på side 56 og her på side 62.

Etterarbeidet består av at elevene skal gjøre oppgaver i læreboka. Elevene startet å arbeide individuelt etter å ha funnet frem skrivebøker og nødvendig utstyr. Det ble ikke knyttet videre kommentarer til oppgavene, eller gitt begrunnelser for oppgavene. Eksempelene som er tatt med ovenfor viser at aktiviteter etter lesing i liten grad begrunnes.

Koden *vurdering av forståelse* som retter seg mot at elevene blir satt til å tenke over og vurdere egen forståelse i etterarbeidet av teksten, kan synes å ligge implisitt i det Naturfaglærer skole 1 gjør, når hun leder elevene gjennom arbeidet med tankekartet i etterarbeidet (Naturfaglærer skole 1, 10. tr. s. 26):

- 01.Lærer: Ujevne blandinger, (0,2) hva var spesielt med det?
- 02.Lene: (0,3) De løser seg ikke opp.
- 03.Lærer: (.) <De løser seg ikke opp>. Ja ... (0,5) hva tenkte du da på?
- 04.Lene: (0,2) Sukker i te...
- 05.Lærer: (0,5) Sukkeret... (0,2), det løses ...?
- 06.Lene: Ja
- 07.Lærer: Ja
- 08.Kristine: Mot sånn som ikke løser seg opp.
- 09.Lærer: Hva slags...?

10. Kristine: Sand

11. Lærer: Sand. Du mener kanskje at det blandes ikke sammen, for eksempel med vann?

12. Kristine: Mm.

13. Lærer: Hvordan kan vi lage en setning med det? (0,5) Kristine, hjelp meg litt.

Arbeidsmåten ga læreren mulighet til å fange opp hva elevene forstår, eventuelt misforstår. En av de andre naturfaglærerne laget strekpunkter på tavla under lesing av teksten, og fylte inn stikkord ut fra samtalen med elevene, men det ble ikke utdypet om hensikten var å strukturere informasjonen som fremkom, eller om stikkordene skulle benyttes i det videre arbeidet. Et hovedinntrykk er at det i de observerte timene er relativt lite eksplisitt fokus på at elever skal vurdere sin egen leseforståelse og mestring av tekstene.

Når det gjelder koden *Relevans*, så kan arbeidsmåtene og strategiene som lærerne benyttet, som tankekart, stikkordsliste og tenkeskriving være relevant, med tanke på bearbeiding av innhold. Samtidig var det få av lærerne som eksplisitt uttrykte arbeidsmåtenes relevans. Naturfaglærer skole 3 forklarte i starten av timen hva som var hensikten med aktiviteten i etterarbeidet (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 5-6):

01. Lærer: Vi skal gjøre litt forskjellig i dag. (0,2) Vi skal starte med å lese litt. Og så har jeg noen drøftingsoppgaver vi skal gjøre. (0,2) Vi skal blant annet sitte i en sirkel, og så skal jeg komme med noen påstander, og så skal dere si om dere er enige eller uenige.

02. Elever: [ååå, jaaa!]

03. Lærer: (0,5) Men da er det og litt viktig at dere prøver å tenke litt i gjennom det, og ikke bare reise seg for at noen andre reiser seg. Men faktisk prøve å kjenne litt etter på: Er jeg faktisk enig i det?... For dere kan mene forskjellige

ting, og det er helt greit. (0,5) Vi er alle sammen forskjellige, og har ulike meninger om ting.

Lærerens intensjon var at at aktiviteten skulle være relevant for den enkelte, men at det forutsatte bevissthet fra elevenes side. Temaet omhandlet sex og samliv, og elevene skulle markere seg ved å være enige eller uenige i en rekke holdningsmessige påstander knyttet til elementer i temaet de hadde lest. Datamaterialet inneholder utdypende diskusjoner som oppstod blant elevene fordi påstandene hadde mange nyanser. Leken var knyttet til tekstens innhold, og kunne også bidra forsterkende til elevenes forståelse ettersom elevene måtte reflektere over, og ta stilling til, ulike etiske problemstillinger i tilknytning til det leste innholdet. I noen tilfeller er det grenseoppganger for hva som kan betraktes som relevans. I dette tilfellet ble leken registrert med et kryss, fordi jeg så aktiviteten som egnet for å kunne befeste og videreføre kunnskap fra teksten gjennom muntlige aktiviteter i fellesskap.

5.5.4. Oppsummering videoanalyser, naturfag- og samfunnsfaglærere

Forarbeidet til tekstene synes å være konsentrert om temaets innhold og da spesielt mot hva elevene vet fra før. I forarbeidet er det, med få unntak, begrenset fokus på tekstene og elementer ved tekstene som kan styrke elevens forkunnskaper før leringen starter. Dette innebærer for eksempel at lærere i mindre grad tar opp og forklarer, eller ber om forklaring av potensielt vanskelige ord. Det begrensede fokuset kan medføre at elever ikke øves opp til å ha oppmerksomhet for sentrale ord, eller andre ressurser i tekstene, som kan bidra til leseforståelse. Det kan også medføre at elever leser tekster med begrenset forståelse, uten at dette eksplisitt uttrykkes, og uten at elevene selv nødvendigvis vet hvordan de kan gå frem for å øke sin forståelse. Observasjonene synliggjør et spenn som går fra at lærer setter elevene i gang med å lese tekst direkte, til at lærer igangsetter tenkeskriving med utgangspunkt i tekstens overskrift. I all hovedsak aktiveres elevenes forkunnskaper gjennom munt-

lig aktivitet, hvor læreren leder samtalen. I flere av timene utløser lærernes tilnærming engasjement og interesse for innholdet hos elevene. Selv om mål for timen gjennomgås i flere av øktene, blir imidlertid formål med teksten og hva elevene skal oppnå med å lese teksten, i liten grad uttrykt eksplisitt. Samtalene omkring tekstene synes i begrenset grad å rette seg mot metaaspekter knyttet til lesing. For eksempel er det få eksempler på at lærerne gjør elevene oppmerksom på hvordan tekstenes ressurser kan bidra til utvikling av leseforståelse.

Under lesing er det flere eksempler på at noen av tekstens multimodale ressurser som bildetekster og tekstbøker, gis oppmerksomhet, og da ved at læreren spesifikt ber elevene se på, eller lese disse. Det gis imidlertid ikke begrunnelser for hvorfor elevene skal være oppmerksomme på ressursene. Observasjonene synliggjør i noen grad at lærerne benytter arbeidsmåter som bidrar til å strukturere informasjon i teksten underveis i lesingen. Tilbakemeldingene er av oppklarende art, og rettet mot de leste avsnittene. Tekstenes relasjoner til fagets særpreg, eller til andre fag vektlegges i liten grad. Samfunnsfaglærerne vektlegger flere spørsmålstyper hvor elevene må reflektere mer i dybden, både på analytisk og kritisk nivå, enn det som kunne observeres hos naturfaglærerne. Elevene er i liten grad utfordret til å formulere ulike typer spørsmål til tekstene.

Etter lesing har lærerne i de observerte øktene ulike tilnærminger til bearbeiding av forståelse. De tre naturfaglærernes tilnærminger varierte mellom utvikling av tankekart for oppsummering av tekstenes innhold, lese- og skrivelekse, og lek med fokus på holdninger til det leste temaet. Samfunnsfaglærernes etterarbeid bestod av at elevene skulle arbeide med oppgaver i læreboka i tilknytning til teksten. Observasjonene viste at lærerne i liten grad eksplisitt uttrykte arbeidsmåtenes relevans i arbeid med tekstene. Derimot var det flere eksempler på at lærerne relaterte elementer i kunnskapsinnholdet til elevers hverdag.

6. OBSERVASJONER AV ARBEID MED LESING I FAG, OPPSUMMERENDE DRØFTING

6.1.1. Innledning

I dette hovedkapitlet foretar jeg en oppsummerende drøfting av noen av de funnene jeg anser for å være sentrale ut fra det første forskningsspørsmålet: *Hvilke arbeidsmåter tar lærerne i bruk når de arbeider med lesing i de ulike fagene, og i hvilken grad kan arbeidsmåtene støtte elevers læring?* I drøftingen konsentrerer jeg meg særlig om lærernes handlinger i form av tilrettelegginger og valg når det gjelder lesing og aktiviteter knyttet til lesing. Funnene belyses gjennom de teoretiske perspektivene jeg diskuterte i kapittel 3, samt gjennom relevant tidligere forskning som omhandler arbeid med lesing i fag. Jeg innleder med sentrale funn fra lærernes organisering av de observerte øktene. Deretter drøfter jeg sentrale funn i fasene før, under og etter lesing med utgangspunkt i de tre observerte fagene.

6.1.2. Organisering av arbeid med lesing

Når jeg har utforsket lærernes organisering av arbeid med lesing, har jeg spesielt fokusert på hvordan deres forståelse av arbeid med lesing i fag kommer til uttrykk. Jeg har undersøkt hva som kjennetegner tilrettelegging og valg, hva som preger interaksjonene mellom lærerne og elevene, og hvordan strukturen i øktene er bygd opp.

Ut fra observasjonene er det to aspekter ved organiseringen som er typiske: For det første var øktene preget av rimelig sterk lærerstyring. Dette innebar at interaksjonene i stor grad var kjennetegnet av at lærerne stilte spørsmål og ledet interaksjonene, og elevene kunne velge å svare, eller å ikke delta. I enkelte av de observerte

øktene var mange av elevene delaktige i samtalene omkring tekstene, mens i andre økter var det et lite utvalg av elevene som deltok aktivt i dialog med lærerne. De elevene som deltok, deltok i stor grad på de premissene som var lagt av læreren. Selv om antall elever varierte i klassene, var mønsteret i interaksjonene i all hovedsak likt.

For det andre er et viktig funn at elevene i liten grad ble utfordret til organisert samarbeid omkring oppgaver knyttet til forståelse av tekstene. Fagtekstene ble lest høyt i alle øktene, med unntak av én økt. Det kan stilles spørsmål ved om samarbeid mellom elever var naturlig å forvente ut fra arbeidsformene, og at det å lese tekster høyt i fellesskap kanskje i større grad forutsetter en sterkere grad av lærerstyring, enn andre arbeidsformer. Samtidig viste observasjonene at lærerne, uavhengig av fag, i all hovedsak ledet innholdet i samtalene både før lesing, mellom lesningene og etter lesing av tekstene. I den ene observerte økta hvor arbeidet med teksten skulle foregå skriftlig og individuelt (Norsklærer skole 2), hadde også norsklæreren sterk innflytelse på hva elevene skulle gjøre og hvordan arbeidet skulle gjøres.

Når ny kunnskap skal tilegnes gjennom arbeid med fagtekster, må læreren være tett på elevene for å støtte opp om læringen, inntil elevene i større grad behersker strategiene selv (jfr. kapittel 3.2.2 og 3.3.3). Samtidig ligger det ikke nødvendigvis mindre støtte i tilrettelegging som fokuserer på at elever er aktivt delaktige og utforskende, selv om læringsarbeidet er nytt for elevene. Teorigrunnlaget i denne studien er bygget opp omkring en ideologisk forståelse av litterasitet (jfr. kapittel 3.2.3) hvor de kulturelle kontekstene spiller en sentral rolle for utvikling av leseferdigheter. Litterasitet utvikles gjennom sosiale praksiser (jfr. kapittel 3.2.4), og utvikling av litterasitet i fagene fordrer dermed tilrettelegging som gjør sosiale praksiser mulig. Det kan derfor reises spørsmål ved om elevene kunne hatt økt læringsutbytte av å arbeide sammen i grupper, diskutert tekstenes muligheter og utfordringer, og for

eksempel formulert tilbakemeldinger til læreren om arbeidsmåtene i etterkant. Dette fremfor å arbeide individuelt med nye strategier, og svare på lærernes spørsmål og kommentarer til tekstene. Undervisning som legger til rette for gradvis utprøving av strategier i ulike grupper, vil kunne utfordre flere elever til målrettet egenaktivitet og deltakelse i fellesskapet, noe som også kan ha betydning for elevers motivasjon (jfr. kapittel 3.3.4). En sentral komponent i utvikling av leseforståelse er leserens egen bakgrunn, kunnskap og erfaring i møte med tekster (RAND, 2002, s. 11-12). Elever som skal utvikle leseferdigheter i en sosial praksis, vil ha behov for å prøve ut egne tenkemåter, strategier og prosedyrer i utvikling av selvregulert forståelse. Læreres organisering av arbeidet med tekstene vil derfor ha betydning for hvordan alle elevene kan bidra inn i interaksjonene på sine premisser.

I flere av de observerte timene benyttes det arbeidsmåter som for eksempel tankekart. Samtidig som det kan være en styrke at lærerne benytter like arbeidsmåter, for eksempel ved at elevene kan kjenne igjen arbeidsmåtene i flere fag, (jfr. kapittel 3.3.5), var det med få unntak lite eksplisitt fokus på selve arbeidsmåtene, på hvordan de kunne bidra til forståelse av de aktuelle tekstene, eller hvorfor akkurat disse arbeidsmåtene ble benyttet. I arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet i fagene kan arbeidsmåtene ha ulike funksjoner ut fra fagenes og tekstenes særpreg. Manglende eksplisitt fokus på arbeidsmåtenes funksjoner, kan føre til at bevissthet om hvordan arbeidsmåtene kan overføres til eventuelle andre tekster og fag, vil avhenge av den enkelte elev sine evner til å se de mulige sammenhengene (jfr. Baker, et al., 2009, s. 72). Potensialet i strategiene vil ved slike type tilnærminger ikke nødvendigvis utnyttes, men i stedet kunne ha begrensede læringsfunksjoner (jfr. kapittel 3.2.2).

I det følgende drøftes noen av de mest sentrale funnene i observasjonene før, under og etter lesing.

6.1.3. Arbeid før lesing

På ungdomstrinnet kan mange av temaene i fagtekstene være relativt fremmede for elevene, og elevenes forkunnskaper kan dermed være begrensede. I kapittel 3.3.4 og 4.5.4 argumenterer jeg for hvordan arbeid med tekster før lesing kan ha betydning for hvordan linjer og sammenhenger i tekstarbeidet skapes, med tanke på å utlede teksters mening. McNamara et al. (2007, s. 473) hevder at arbeid med tekster før lesing er av stor betydning og kan forstås som et kritisk steg for dyp forståelse av tekster. Jeg drøfter arbeidet før lesing ut fra to sentrale aspekter ved funnene: oppmerksomhet mot den teksten som er brukt i undervisningen, og fagspesifikt fokus.

Ett funn i de observerte øktene er at i forberedelsene til arbeid med tekstene, var læreres oppmerksomhet i hovedsak rettet mot elevenes tidligere kunnskaper. I tre av de fire norskøktene ble temaet for eksempel introdusert gjennom tankekart eller stikkord som lærerne fylte ut på tavle eller smartboard, etter hvert som elevene bidro med hva de visste ut fra tidligere erfaringer og kunnskaper om temaet. Lignende arbeidsmåter ble observert i de andre fagene. Læreres arbeid med å aktivere elevenes tidligere kunnskaper er viktig, fordi elevenes tidligere kunnskaper kan gi bidrag i form av støtte og motivasjon for innholdet i teksten de leser (Guthrie og Wigfield, 2000). Forarbeidet i fagene var knyttet til det overordnede temaet, men hadde i mindre grad direkte tilknytning til de konkrete tekstene de jobbet med. Oppmerksomhet for tekstenes ressurser så dermed ut til å være begrenset. I to av de observerte norskøktene fikk elevene seg forelagt teksten i det lesingen skulle starte, og elevene hadde derfor ikke sett tekstene før de skulle leses. I de tilfellene lærerne i min studie berørte de foreliggende tekstene direkte i forarbeidet, var det med få unntak ved å gjøre elevene oppmerksomme på for eksempel et begrep, en overskrift, et bilde, eller en tekstboks hvor en var ute etter en forklaring eller klargjøring. Elementene som lærerne valgte ut, utgjorde begrensede deler av tekstens innhold. Det var generelt få eksempler på at lærerne i forarbeidet satte i gang aktiviteter der

elevene ble bedt om å finne, eller arbeide mer utforskende med, begreper, eller benytte andre forståelsesrelaterte arbeidsmåter i tilknytning til teksten.

En økt hvor elevene ble utfordret til å benytte strategier for å tilegne seg bestemte deler av tekstens innhold, var i økta hvor Norsk lærer skole 2 arbeidet eksplisitt med å integrere tekstens innhold og mål for lesingen med mulige strategier for å innhente kunnskap i teksten. Norsk læreren veiledet elevene eksplisitt ved å demonstrere strategier og forklare hvordan elevene skulle strukturere informasjon fra teksten under arbeidet. Hun utfordret også elevene til å komme med eksempler på hvordan arbeidet kunne gjennomføres før elevene ble satt i gang med å lese teksten. Naturfaglærer skole 4 bidro også aktivt med å koble elevers tidligere kunnskaper til sentrale innholdselementer i teksten gjennom tenkeskriving. Tenkeskriving er en tilnæringsmåte som kan være egnet i arbeid med lesing, fordi den potensielt kan ha innflytelse på leseforståelse og engasjement (f.eks. Malloy og Gambrell, 2011). Aktiviteter som målrettet involverer lesing og skriving, kan også støtte opp om elevers ansvarlighet for egne vurderinger i arbeidet, dvs. perspektiver som har sammenheng med selvstendighet og motivasjon (Massey, 2009, s. 396-397). Det kan være flere årsaker til at det i materialet er relativt få eksempler på lignende, mer utforskende arbeidsmetoder i forarbeidet til tekstene. Tekstene i de observerte timene var nye for elevene, og tilknyttet nye tema, slik at det kanskje kunne forventes at det ble brukt noe mer tid på forarbeidet rettet mot tekstens innhold og målretting av lesingen. Samtidig er det viktig å presisere at materialet ikke inneholder data for å kunne si noe om årsaker til at aktivisering av forkunnskaper i mindre grad var rettet mot sentrale innholdselementer og tekstressurser i tekstene.

Det er mulig at forkunnskaper kan oppfattes som før-kunnskaper, det vil si kunnskaper som elevene har opparbeidet gjennom tidligere opplevelser og læringserfaringer. Kravene til forståelse av fagtekster på ungdomstrinnsnivå kan fordre at elevene

får opparbeidet ferdigheter som gjør elevene fleksible, selvstendige og forberedt i møte med innhold i ulike typer tekster. Aktivering av elevers forkunnskaper bør derfor relateres og målrettes, ikke bare til generelle, tidligere erfaringer om et overordnet tema, men til formål med selve lesingen av tekster, og sentrale elementer ved innholdet i tekster. Nye, sentrale elementer ved teksten kan dermed integreres som en del av forkunnskapene hos elevene, før lesingen starter. Wacca, et al. (2014, s. 142) peker på viktigheten av at forarbeidet bidrar til å skape sammenheng mellom elevers tidligere kunnskaper og ny kunnskap. Målretting kan kreve en viss form for selektivitet i læreres vurderinger. Læreres oppmerksomhet for hvilken kunnskap eleven trenger, hvilke begreper som er nødvendige å fremheve, og hvilke lesemåter som kan være aktuelle, vil derfor kunne være av de sentrale faktorene i målretting av forarbeidet (Wacca et al., 2014, s.142).

I kapittel 3.3 introduserte jeg Shanahan og Shanahan (2008, s. 40) som fremhever at arbeid med unges leseferdigheter i fag, bør knyttes til de enkelte fags spesifikke oppbygning og innhold, fremfor til mer generelle forståelsesferdigheter. Oppmerksomhet mot fagenes særpreg i arbeid med tekster kan blant annet henge sammen med forventninger om hvordan ulike typer tekster leses og forstås. De fagspesifikke aspektene ved tekstene ble i liten grad eksplisitt berørt av lærerne i deres forarbeid. Fokus var i hovedsak rettet mot innhold og tema i tekstene, uavhengig av fag. Shanahan og Shanahan (2008, s. 43) argumenterer for flere forhold som gjør fagspesifikk leseundervisning sentralt i arbeidet med unges leseferdigheter. De siste tiårenes informasjonsbaserte teknologi, internasjonalisering, samt endringer i arbeidsformer og arbeidsplasser, krever mer spesialiserte leseferdigheter på alle nivå, og kanskje spesielt innen høyere utdanning. I tillegg er det ikke slik at elevers leseferdigheter fra tidligere skoleår automatisk videreutvikles i tråd med at kravene i fagtekster øker. Shanahan og Shanahan (2008, s. 43) peker på at unge lesere har behov for eksplisitt leseundervisning rettet mot spesifikke sjangre, språkkonvensjoner in-

nenfor sjangrene, presisjon og nøyaktighet i de faglige normene, og tolkningsprosesser på avansert nivå. Med tanke på at tekster og tema var nye for elevene i de observerte øktene i studien, og at det ikke er gitt at generelle forståelsesferdigheter er tilstrekkelige i møte med komplekse fagtekster, kunne et større fokus på det fagspesifikke ved tekstene forventes i forarbeidet (jfr. Shanahan og Shanahan, 2008, s. 43).

6.1.4. Arbeid under lesing

I de tilfellene tekster ble lest høyt, var mønsteret under lesing i hovedsak at elevene leste hvert sitt avsnitt av fagteksten, før læreren stoppet lesingen og innledet samtale relatert til det leste. I flere av klasserommene var enkeltelever sterkt delaktige og engasjerte i samtalen under lesingen. Som nevnt i kapittel 6.1.2, hadde interaksjonene under tekstarbeidet ofte et preg av spørsmål-svar-struktur, den såkalte IRE eller IRF-strukturen (se også kapittel 5.2). Spørsmålene som ble stilt i relasjon til tekst eller tema, var på ulike refleksjonsnivå. De fleste spørsmålstypene som ble stilt, uavhengig av fag, var spørsmål hvor det var mulig for elevene å hente informasjon direkte fra teksten, det vil si spørsmålstyper som stiller mindre krav til elevenes selvstendige refleksjoner.

Spørsmål som stilles til tekster kan ha stor innflytelse på elevens leseforståelse, og medvirke til former for selvkontrollering av forståelse, både av den direkte og den indirekte informasjonen som fremkommer i tekster (McNamara et al., 2007, s. 483). Alle norsklærerne benyttet spørsmål som innebar å finne informasjon og tolke og forstå innhold, mens spørsmål som stiller krav til mer analytisk og kritisk refleksjon forekom i noe mindre grad under lesing. Også blant naturfag- og samfunnsfaglærerne var spørsmål som omhandlet å finne informasjon i tekster hyppig benyttet. De to samfunnsfaglærerne hadde noe større bredde i spørsmålstypene, det vil si at de også stilte spørsmål som fordret dypere refleksjoner, sett i forhold til lærerne i de

øvrige fagene. Typen spørsmål kan ha sammenheng med mål for lesingen, men i de observerte timene var det variasjoner i hvorvidt mål for arbeidet med teksten ble eksplisitt uttrykt. Grad av kompleksitet vil variere i fagtekster, og tilrettelegging for behandling av tekster med tanke på dybde, kan derfor være et viktig element i læreres arbeid (Fisher og Frey, 2015, s. 260). Ettersom det i flere av de observerte timene ble lest rimelig komplekse fagtekster, lå det muligheter for å aktivere dype forståelsesstrategier hos elevene. Hovedinntrykket var likevel at lærerne valgte spørsmålstyper som i større grad fungerte som testing av hukommelse og kunnskap ut fra de leste avsnittene (McNamara et al., 2007, s. 483). Det sterke fokuset på spørsmål-svar som fremkom i observasjonene, kan lett utelate utvikling av andre kvaliteter som elever på ungdomstrinnet kan ha behov for å beherske ved tekster, som for eksempel kan omfatte kunnskap om tekststrukturer, innsikt i forfatteres intensjoner, og analyser av den aktuelle teksten i lys av andre tekster.

Shanahan og Shanahan (2008, s. 44) argumenterer for at ettersom krav til unges leseferdigheter i det 21. århundre er økende, må presisjonen i undervisningen økes tilsvarende. Dersom en ser argumentasjonen i tråd med RAND-rapportens (2002, s. XIII-XIV) beskrivelse av leseforståelse slik den anvendes i denne studien (jfr. kapittel 3.3.2), kan økt presisjon på mange måter innebære et sterkere og vedvarende fokus på tilpassede og fleksible tilrettelegginger av fagstoff. Dette fokuset kan også sees i lys av de rollene som leseren, teksten og aktiviteten spiller, både hver for seg og sammen, i forståelse av tekster.

I kapittel 3.3 peker jeg på den sterke sammenhengen mellom vokabular og leseforståelse. Et funn i studien er at *begreper* i større grad ble fokusert av lærere *under* lesing enn *før* lesing, og da som en del av spørsmålene og samtalene i etterkant av leste avsnitt. Dette fant jeg i alle de tre studerte fagene. Et større fokus på begreper *under* lesing enn *før* lesing, kan henge sammen med at det i *før*lesefasen oppleves

som viktig å ha et overordnet fokus på tema, og at konkrete elementer ved tekster i mindre grad prioriteres. Avklaring av begreper kan dessuten være aktuelt i alle faser av lesing, og kanskje spesielt med tanke på å tilstrebe presisjon i arbeid med tekster. Samtidig er læreres vurdering av hvordan det skapes linjer i elevers forståelser under lesing vesentlig. Avbrytelser for å oppklare begreper, kan vurderes som en form for nødvendig presisjon eller tilpasning, men samtidig kan slike brudd i lesingen virke mot sin hensikt, fordi de medfører en fare for å skape brudd i elevers forståelse. McNamara et al. (2007, s. 478) peker på at heller enn å behandle begreper enkeltvis, er fokus på å skape inferenser, eller sammenhenger, mellom begreper, argumenter og teorier, av større verdi i arbeid med leseforståelse. Bygging av inferenser spiller en sentral rolle for å utvikle en mer helhetlig forståelse av tekster, ettersom informasjon i fagtekster ikke nødvendigvis er eksplisitt lenket sammen og åpenbar.

Forhold som særpreg ved teksters innhold (jfr. Shanahan og Shanahan, 2008), og hvordan tekstene eventuelt står i relasjon til andre fag, ble heller ikke spesifikt berørt under lesing i noen av fagene. Dette kan medføre at elevene i de observerte timene, fikk liten erfaring i å forstå tekstenes særpreg, og i å se tekstene i lys av andre typer tekster. Fokuset i de observerte timene var i hovedsak rettet mot tema og kunnskapsinnhold i de aktuelle tekstene.

6.1.5. Arbeid etter lesing

McNamara et al. (2007, s. 487) peker på at for å få en sammenhengende representasjon av det helhetlige tekstinholdet, er det viktig at forståelsesprosesser kan videreføres i arbeid med tekster, også etter at tekstene er lest. Aktiviteter i etterlesefasen kan blant annet bidra til å lette systematisering av informasjon, og til at elevene på ulike måter kan få mulighet til å dokumentere sin forståelse av det leste. Dermed kan en dypere forståelse av innholdet gjøres mulig.

I aktiviteter etter lesing hadde tre av de fire norsklærerne fokus på former for etterarbeid, enten gjennom skriftlig eller muntlig aktivitet. Også de øvrige lærerne hadde oppmerksomhet mot etterarbeid av lesingen. Det var en tendens til at norsklærerne oftere enn de andre lærerne eksplisitt kommenterte arbeid med strategier, men etterarbeidet omfattet ikke store forskjeller i arbeidsmåter mellom fagene. Unntaket var en av norsklærerne (Norsklærer skole 2) som eksplisitt underviste elevene i strategier. Eksplisitt undervisning i strategier ble også observert hos Naturfaglærer skole 1. Denne læreren satte elevene i gang med etterarbeid av en fagtekst i kjemi, der elevene skulle lage og fylle ut egne tankekart i skrivebøkene, med utgangspunkt i lærerens tankekart på tavla. Læreren modellerte og veiledet elevene både individuelt og i hel klasse.

Ettersom elevene i hovedsak arbeidet individuelt etter lesing, var anledningene til å kunne diskutere innhold, eller egne forståelser, i etterarbeidet noe begrenset, dersom ikke lærerne utfordret elevene direkte. Konstruksjon av mening i tekster foregår ofte som skjulte mentale prosesser. Involvering av strategier som gir leseren mulighet til å uttrykke meninger verbalt og formulere egne tanker om det leste, kan derfor bidra til å øke leseforståelsen (McNamara et al., 2007, s. 483). Et funn i observasjonene er at lærerne i liten grad åpner eksplisitt opp for elevens muligheter til for eksempel å snakke med medelever om hva de har forstått, eller hvordan innhold er forstått, i etterarbeidet. I materialet er det én av norsklærerne (Norsklærer skole 2), som i oppsummeringen av timen spesifikt retter søkelyset mot at elevene skulle vurdere og uttrykke sin forståelse av teksten og egen strategibruk under lesing. Denne læreren ba enkeltelever beskrive for klassen hvordan de hadde arbeidet for å hente ut gitte opplysninger i teksten, og fikk dermed løftet frem mulige arbeidsmåter og forståelser. Selv om gjennomgangen ikke genererte diskusjoner om tekstinnholdet i klassen, men mer kunne fungere som en sjekk av elevenes arbeidsmåter, kunne gjennomgangen potensielt være med å bidra til økt bevissthet om strategi-

bruk, både for de aktuelle elevene og for medelevene. Et generelt inntrykk ut fra de observerte øktene, er at elevene i begrenset grad ble satt i posisjon til å vurdere eller forklare egne forståelser eller misforståelser eksplisitt etter lesing. Elevene hadde dermed begrensede muligheter for å iverksette egne, mer aktive, prosesseringer, noe som kan virke styrkende på elevenes leseforståelse. McNamara et al. (2007, s. 484) hevder at prosesser for dypere forståelser blant annet aktiveres ved at lesere kan formidle mulige uklarheter i tekstene, samt at lesere gis mulighet til å forklare tekstens innhold i sammenheng med tidligere teksterfaringer og kunnskaper. Mine funn tyder på at etterarbeidet i noe begrenset grad bidro til å støtte opp om elevers dypere forståelser av tekstene.

I kapittel 6 har jeg drøftet studiens første forskningsspørsmål: *Hvilke arbeidsmåter tar lærerne i bruk når de arbeider med lesing i norsk, naturfag og samfunnsfag, og i hvilken grad kan arbeidsmåtene støtte elevers læring?* I det følgende gjør jeg en oppsummering av de sentrale funnene og peker videre på noen mulige konsekvenser for leseundervisning.

Oppsummert viser funnene at undervisningen i de observerte øktene bar preg av sterk lærerstyring, og det var få eksempler på at elevene kunne samarbeide om utvikling av forståelse av tekstene, før, under, eller etter at tekstutdragene ble lest. Lærerne ledet samtalene som i stor grad bar preg av spørsmål-svar, og elevene var, med få unntak, i liten grad involvert i utvikling av egne spørsmål til tekstene. Arbeidsmåtene kan synes å støtte en autonom forståelse av litterasitet (jfr. kapittel 3.2.3). En konsekvens kan være at elevenes muligheter for å delta, og påvirke de kulturelle kontekstene i utvikling av forståelse, i stor grad avhenger av elevenes initiativ. Dette i motsetning til at lærerne gjennom arbeidsmåtene gjør det nødvendig for alle elevene å bidra med sine perspektiver inn i fellesskapet, noe som er sentralt ut fra studiens forståelse av litterasitetspraksiser (kapittel 3.2.4).

En annen konsekvens kan være at det er *lærernes* fokus på hva som bør fremheves i tekstene, og i arbeidet med tekstene, som vektlegges. Dette kan innebære en fare for at elevenes muligheter for å aktivt delta i kunnskapsutviklingen ved å utforme egne spørsmål, eller ta andre faglige initiativ i arbeid med forståelse av tekster, reduseres. Funnene viser at lærerne, i tillegg til samtaler om tekster, benytter ulike, potensielt støttende undervisningsstrategier i tekstarbeidet. Eksempler er tankekart, stikkord på tavle eller smartboard, tenkeskriving, etc. Samtidig er undervisningsstrategiene lite eksplisitt vektlagt. Dette innebærer at lærerne i liten grad poengterer og begrunner undervisningsstrategiene som benyttes, men har oppmerksomheten rettet mot kunnskapsinnholdet i tekstene. En konsekvens kan være at effekten av undervisningsstrategiene begrenses (jfr. Tomlinson, 2008), fordi elever ikke nødvendigvis automatisk oppfatter lærernes undervisningsstrategier som potensielle lesestrategier, eller som undervisning i lesestrategier. Selv om vi vet at et kjennetegn ved sterke lesere er at de kan overvåke sin metakognitive forståelse, vil det også være elever som ikke har automatisert metakognitiv kontroll (Baker et al., 2015, s.72), og som vil ha behov for denne typen undervisning. Tidligere studier dokumenterer at det heller ikke er gitt at metakognitive ferdigheter utvikles med økende alder og erfaring (Baker et al., 2015, s.73). Wacca, et al. (2014, s. 94) hevder at det er direkte sammenhenger mellom elevers effektive bruk av lesestrategier og strategiundervisning, og at effektiv strategiundervisning i størst mulig grad bør knyttes til autentiske læringssituasjoner. Et fokus som i hovedsak retter seg mot arbeid med *innhold* i tekster, kan dermed bidra til at autentiske situasjoner for strategiundervisning kan gå tapt, fordi de ikke er en integrert del av tekstarbeidet.

I arbeid med tekster før lesing var læreres oppmerksomhet i hovedsak rettet mot elevers tidligere kunnskap, og bare i noen grad mot den foreliggende teksten, for eksempel gjennom enkeltelementer som et bilde, et begrep, etc. Med noen unntak er det generelle aspekter av betydning for forståelse som vektlegges, både i forar-

beidet til tekstene og under lesingen. De fagspesifikke aspektene er i liten grad eksplisitt berørt. Den generelle tilnærmingen og fokuset på elevenes tidligere kunnskap, kan medføre at elevene får aktivert sine kunnskaper om temaet som berøres. Samtidig kan tilnærmingen bidra til at elevene i mindre grad får erfaring med nye perspektiver på temaet gjennom selve tekstens innhold, samt ressurser i teksten som kan utnyttes for effektiv planlegging av selve leseaktiviteten. Jeg har gjennom de teoretiske perspektivene i denne studien pekt på forhold ved fagene som gjør at det er mer enn innhold som gjør at fag skiller seg fra hverandre (jfr. kapittel 3.3.5). Også forhold som fagenes formål, sjangre, måter fag kommuniseres på, osv. har betydning for hvordan fagtekster kan leses og forstås (Shanahan og Shanahan, 2012, s. 9). Generelle forståelsestilnærminger er svært sentrale i arbeid med fagtekster, og det er som nevnt ikke nødvendigvis motsetninger mellom generelle og spesifikke tilnærminger (jfr. kapittel 3.3.5). Samtidig kan fokus på fags særpreget i tekstarbeidet sees på som en form for presisjon, som kan ha betydning for blant annet lesemåte og leseforståelse i de enkelte fagene. Konsekvensen av et mer ensidig fokus på generelle forståelsestilnærminger kan derfor bli at viktige ressurser som særpreget fags tekstinnhold og lesemåter, oversees.

Under lesing bærer interaksjonene preg av en såkalt IRE-tilnærming, kjennetegnet ved at lærer stiller spørsmål, elever svarer, og lærer evaluerer svaret. Det er i de observerte øktene flest spørsmål i kategorien *Finne informasjon*. Dette innebærer at øktene inneholder spørsmålstyper som krever mindre grad av refleksjon enn spørsmålstyper som stiller krav til tolkning, analyse eller kritisk refleksjon. Det er imidlertid noe større variasjon, eller bredde i bruk av spørsmålstyper, hos samfunnsfaglærerne enn hos de øvrige lærerne. Variasjon i spørsmålstyper kan blant annet ha betydning for hvordan elever fokuserer når de leser. Studier har vist at elever kan venne seg til hvilke typer spørsmål de får, noe som kan bidra til å prege både lesing og leseforståelse (f.eks. Levin og Pressley, 1981). Læreres bevissthet om hvordan va-

riasjon i spørsmålstyper virker inn på sider ved elevers lesing og leseforståelse, kan derfor synes å ha betydning for utvikling av kunnskapsutvikling og dybdeforståelse i fagene (jfr. NOU 2015:8, s. 10).

Lærerne hadde ulike former for etterarbeid. Etterarbeidet hadde i hovedsak sammenheng med innholdet i de ulike tekstene, og foregikk, med få unntak, individuelt. Aktiviteter som var rettet mot at elevene skulle vurdere innhold og arbeidsmåter i tekstarbeidet, ble registrert i én av norsktimene. Vurdering av innhold og arbeidsmåter som en del av etterarbeid av tekster, kan blant annet sees på som veiledning i utvikling av metakognitive ferdigheter. Det er studier som viser at elever som lærer seg å benytte seg av denne typen veiledning, utvikler sine metakognitive ferdigheter når det gjelder å lære fra tekster (Mikhalsky, Mevarech og Haibi, 2009). Observasjonene i min studie synes å vise at lærerne har et høyt fokus på kunnskapsinnhold i etterarbeid av tekster, men at undervisningen i mindre grad støtter opp om utvikling av elevenes metakognitive ferdigheter, noe som kan ha betydning for elevers regulering av sin leseforståelse (jfr. Baker et al., 2009, s. 72).

7. LÆRERES OPPFATNINGER AV LESING, PRESENTASJON AV FUNN

7.1. INNLEDNING

I Kapittel 7 presenterer jeg resultater fra analysen av de kvalitative lærerintervjuene (vedlegg 4 og 5). Analysen er basert på forskningsspørsmål 1b, om hvordan lærere oppfatter lesing i et didaktisk perspektiv. Et hovedanliggende er de ni lærernes oppfatninger om sentrale føringer for lesing i fag, og hvordan lærere ser føringene i relasjon til sine lesedidaktiske praksiser. Analysene er foretatt med bakgrunn i de utviklede kodesystemene som jeg gjorde rede for i kapittel 4.5.6. De kodede intervjuvarene og eksempelutdrag fra system for koding finnes som tidligere nevnt i henholdsvis vedlegg 10 og 11.

Jeg starter med å presentere funn fra norsklærerne (kapittel 7.2), og deretter presenteres funn fra naturfag- og samfunnsfaglærere (kapittel 7.3). Kodene som er utledet av lærernes svar, er skråstilte.

7.2. NORSKLÆRERNES OPPFATNINGER

7.2.1. Norsklæreres oppfatninger av lesing som grunnleggende ferdighet

Flere av norsklærerne uttrykte at lesing som grunnleggende ferdighet omhandlet det å *være, eller bli en god leser*. Ett eksempel er hentet fra Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 1:

Lesing som grunnleggende ferdighet. Ja det kan du si, det er jo et godt spørsmål. Lesing er alle fags mor, at det... vi ser jo at hvis at du ikke... ikke bare knekker lesekode, det er det jo noen som gjør... altså sånn den tekniske bi-

ten, men ikke får med seg innholdet, hvis at de ikke kan du si greier å beherske lesinga, så har de jo store problem i alle fag. Det er jo ikke bare som norsk-lærer at jeg tenker det, det gjelder jo alle fag generelt (...) For lesing det er jo ikke bare avkoding, det er jo... Før så var det jo lesehastighet og avkoding, men nå ser vi at det er veldig mye som ligger inne i lesing.

Læreren knyttet her leseferdigheter til fagene i skolen. Hun syntes å fokusere på at lesing har endret seg fra å være rettet mot lesehastighet og avkoding, til at det i dag omfatter både tekniske ferdigheter og forståelse. Da jeg ba henne om å utdype, svarte hun at elever i dag behersker færre begreper, og at det er mange begreper lærerne tar for gitt at elevene kan. Læreren så det også som en utfordring at begreper benyttes på ulike måter i ulike fag, og mente at det må jobbes mer for å utvikle elevenes metakognitive innsikt.

Det var også norsklærere som var opptatt av at elevenes leseferdigheter har betydning utenfor skolen, og så *lesing i et samfunnsperspektiv*. Skolens arbeid med lesing skal bidra til å dyktiggjøre elevene slik at de kan fungere og delta i samfunnet. Eksempel på et slikt synspunkt er hentet fra Norsklærer skole 1, 10. tr. s. 1:

Da tenker jeg først og fremst at det er utrolig viktig å være en god leser i dagens samfunn fordi at vi har fått et samfunn der det er mye informasjon. Og for å kunne forstå og kunne klare seg så er det blitt utrolig viktig å kunne lese. Og da tenker jeg både lesekompetansen, både det å forstå det du leser eller å tegne eller hva det nå enn er for noe, skilt og sånn, men også ha en hastighet sånn at man får med seg innholdet. For eksempel la oss si det skulle være tekster, et eller annet som... på en film eller noe sånt.

Ved å ha et samfunnsperspektiv på lesing, pekte læreren på mangfoldigheten i teksttyper, hvor leseferdigheter innebærer å beherske ulike typer tekster. Læreren uttrykte at leseferdighetene måtte være funksjonelle og kunne bistå elevene i ulike typer arbeid og oppgaver i samfunnet. Et perspektiv som også ble trukket inn av en av de andre norsklærerne, var *danning*. Læreren uttrykte at det å beherske lesing

både i og utenfor skolen, kunne bidra til å gi elevene et språk i deres danning som mennesker (Norsklærer skole 2, 8.tr. s. 1):

Ja det er og det at de må... at de danner seg begreper som de kan bruke for å forstå de fagene som vi jobber med på skolen, og at de har et språk selv, at det å lese er med på å danne dem som mennesker.

At arbeid med lesing i skolen er viktig, ble fremhevet av flere, og en av norsklærerne mente at gode leseferdigheter er noe av det viktigste elevene kan ha, fordi det har betydning både med tanke på læring i skolen, og i et livsløpsperspektiv (Norsklærer skole 3, 9.og 10.tr. s. 1).

Et aspekt som også ble nevnt i forbindelse med lesing som grunnleggende ferdighet, var nødvendigheten av at lærerne arbeidet med *strategier på ungdomstrinnet*. Denne norsklæreren uttrykte at elevene har behov for strategier som kunne fungere støttende for refleksjon i arbeid med tekster (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 1):

... Men når de er kommet opp i 8. så tenker jeg at de må ha noen ferdigheter også til å ... sånn at de lettere kan komme gjennom et stoff selv om det ikke nødvendigvis er så spennende og interessant. Så jeg prøver jo å ... jeg prøver å bruke de nasjonale prøvene i lesing som vi har tidlig på høsten til et verktøy som vi kan... for å se hvor er de, er de på... er de der at de kan lese og forstå, eller leser de og tenker igjennom det, kan de svare på nye spørsmål. Og de aller færreste har den kompetansen når de begynner i 8. at de begynner å se ting i sammenheng og resonnerer videre og kan De scorer ikke veldig høyt på det øverste trinnet i leseferdighetskalaen min i hvert fall.

Norsklæreren hadde nytte av å bruke de nasjonale prøvene i lesing som verktøy for å finne elevenes lesenivå når de startet på ungdomstrinnet, og så viktigheten av å utvikle elevers refleksjonsferdigheter i leseundervisningen. Det går ikke frem av materialet om læreren mente at elevenes eventuelle manglende kompetanse skyldtes at elevene hadde lite erfaring med bruk av strategier, eller om tekstene på ung-

domstrinnsnivå krevde andre former for strategitilnærminger enn elevene kjente til fra før. Norsklærer skole 3 uttrykte at skolen hun arbeidet ved var fådelt, og at det derfor kunne være vanskelig å tilpasse tekster når elevene i samme klasse var på ulike alderstrinn og utviklingsnivå. En måte å løse dette på, var at lærere leste fagtekstene høyt for elevene, slik at alle fikk med seg samme informasjon samtidig, fremfor at elevene leste fagtekstene selv (Norsklærer skole 3, 9. og 10. tr. s.1).

Alle lærerne berørte på ulike måter at lesing som grunnleggende ferdighet innebar *lesing i alle fag*. Tre av norsklærerne var blant annet inne på at det å kunne lese har endret seg, og at lesing i fagene innebærer mer enn at elevene kan avkode enkeltord. Multimodalitet i tekster har fått større fokus, noe som har konsekvenser for lærerens arbeid med tekstene (Norsklærer skole 1, 10. tr. s. 1):

Og det har det jo vært mer bevissthet rundt i det siste synes jeg, både med lesestrategier og at man leser ikke bare ord, men man leser så mye annet i teksten. Det er så mye informasjon, og hvor viktig det er at elevene ser bilder, skjønner diagrammer, kart, og at man legger til rette sånn at de skjønner det. Det kan være vanskelige ord i teksten som gjør at meningen forsvinner for dem. Så det å liksom finne sånne begreper for eksempel i teksten som... spørre dem hva betyr det. Og da oppdager man kanskje at oi, det har de ikke helt skjønt hva dette er for noe eller har andre assosiasjoner til det enn det som det egentlig var ment.

Læreren var opptatt av at elevene for eksempel kunne mangle forståelse av begreper som læreren tok for gitt at elevene forstod. Synspunktet om begrepene ble også delt av en annen norsklærer som sa det på denne måten (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 1):

Og jeg tenker på... men begreper i dag, ordforrådet til elevene, det er så mange begrep som de ikke kan som vi tror at de kan. Her er begreper som på en måte forsvinner ut. Og her er begreper som i et fag kan brukes sånn, i et annet fag brukes sånn.

Læreren så det som en utfordring at begreper i ulike fag både ble benyttet likt, men også forskjellig, noe hun mente at elevene måtte bevisstgjøres i fagene. Læreren pekte på betydningen av at elevene lærte å beherske begreper, og at lærerne i fagene hadde en oppgave i å hjelpe elevene å se nyanser i begrepsinnhold.

Et aspekt som ble nevnt i forbindelse med at alle lærerne har ansvar for lesing, handlet om *lærerens rolle*. En av lærerne så ut til å sette likhetstegn mellom det å være norsklærer og det å være leseleærer (Norsklærer skole 3, 9. og 10. tr. s. 2):

Ja vi har jo en ide om at lesing, altså det er ikke bare norsklæreren som skal drive med, det er i alle fag og alle timer at vi alle er norsklærere på en måte... eller leseleærere. Det er jo den grunnleggende ideen.

I materialet går det ikke frem hva læreren konkret legger i at alle lærere er blitt norsklærere, eller leseleærere, men læreren utdyper utsagnet ved å si at ved hennes skole er det lærere i ulike fag som på dette tidspunktet har fått ansvar for å utvikle en ny leseplan ved skolen. Det er mulig at dette er en type arbeid som tradisjonelt har vært tillagt norsklærere, men at lærere i flere fag har blitt involvert ved at lesing er blitt en grunnleggende ferdighet. Synspunktet kan likevel ha betydning for hvordan lesing i fag forstås og utøves av lærere i fagene.

7.2.1.1. *Norsklærere om lesing i faget.*

Alle norsklærerne mente at *leseglede* var sentralt når det gjaldt lesing i norskfaget. Utvikling av leseglede syntes først og fremst å være knyttet til arbeid med *skjønnlitterære tekster* og elevers muligheter til å velge tekster, hos tre av de fire norsklærerne. Norsklæreren i eksemplet nedenfor var for eksempel opptatt av at hennes rolle var å påse at elevenes interesser og motivasjon for lesing ble ivaretatt under valg av tekster, som en innfallsport for å utvikle deres leseferdigheter (Norsklærer skole 1, 10. tr. s. 1):

Det er jo å legge til rette for at de får denne leseglede. Men og at de blir gode lesere. Og da tenker jeg å la de lese tegneserier, altså i forhold til sjanger, la de lese skjønnlitterære bøker. Når det gjelder fagtekst, så er jo det mer at de skal lære, for å si det sånn.

Jeg spurte læreren om det var mulig å skape leseglede gjennom sakprosaetekster i norskfaget, noe hun bekreftet. Læreren påpekte viktigheten av at de elevene som for eksempel er interesserte i friluftsliv, får tilgang på bøker fra dette fagområdet og ikke nødvendigvis må lese skjønnlitteratur. En av de andre norsklærerne sa det på denne måten (Norsklærer skole 3, 9. og 10. tr. s. 2):

Men det kan være forskjell ikke sant, det er måten man bruker tekstene på. I norsk så vil man jo ha en del skjønnlitteratur som man leser kanskje for å gjøre seg kjent med sjangre eller leser for å få glede av og kose seg med ... mens når man leser fagstoff så blir det kanskje mer at man skal huske innholdet, man skal lære noe nytt i faget. Så det vil jo være litt forskjellig, alt etter hensikten med å lese.

Leseglede syntes i hovedsak å bli koblet til skjønnlitterære tekster, til elevers valgmuligheter eller til tekster innenfor elevenes interessefelt. En av norsklærerne snakket i den forbindelse om de elevene som ikke var så motiverte for lesing (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 2):

Men det er ikke alle du greier å... det er ikke alle som er like glade i å lese. Mange synes lesing er kjedelig, de [elevene] gjør det av plikt og (...) Men jeg ser jo det at å lese ... En ting i norsk, der er jo ofte kanskje skjønnlitterære tekster som er lesingen hos oss. Vi har jo fagbøker også sånn, men... Og det kan jo for mange [elever] kunne gi leseglede at de kan få lov å lese et kvarter for dag kan du si, uten at de skal bli målt i det. Vi skal ikke stille spørsmål, de skal ikke svare på spørsmål.

Læreren fremhever her tilrettelegging av leseglede gjennom Lesekvart. Lesekvart innebærer at elevene i ett kvarter av skoledagen kan lese litteratur ut fra egne in-

teresser. En annen norsklærer hadde en litt annen innfallsvinkel når hun fokuserte på hva lærerens engasjement kunne ha å si for å vekke elevenes interesse for tekstinnhold (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 2):

Og kanskje hvis man har en... når de skal lese skjønnlitterære tekster, at man... så er det viktig for meg at de har... at jeg selv har et forhold til det de skal lese. Så jeg bruker hånd... jeg bruker det læreverket vi har som kompass kan du si, for at jeg følger Kunnskapsløftet og de kriteriene som de skal oppnå. Men jeg plukker og velger og tar med andre ting og... For jeg tror at hvis jeg selv er engasjert i det de skal lese så er det lettere med å diskutere med dem etterpå. Så muntlig... så lesing er jo en veldig muntlig aktivitet. Så vi snakker mye om det de leser.

Oppsummert syntes norsklærerne i hovedsak å knytte leseglede til skjønnlitterære tekster, og til at elevene kunne velge tekster de ønsker å lese. De skjønnlitterære tekstene og tekster knyttet til elevers interessefelt så ut til å oppfattes som mer egnet for utvikling av lesemotivasjon, og derfor som noe de grep lettere til, enn sakprosa-tekster. Lærers engasjement ble også nevnt som forhold av betydning for elevers leseglede.

Et annet aspekt som ble nevnt når det gjaldt lesing i norskfaget, var det å *utvikle funksjonelle lesere*. Flere av norsklærerne snakket om norskfagets særskilte ansvar for lesing, men utsagnene varierte når det gjaldt hva de mente ansvaret innebar. To av norsklærerne knyttet ansvaret til å lære elevene teknikker for å huske fagstoff, og den ene sa dette om hva hun mente at lesing i norskfaget innebar (Norsklærer, skole 3, 8. og 9. tr. s. 2):

Ja det er jo at de blir gode lesere. Jeg har jo det som mål at de skal mestre denne kunsten det er å lese. Og vi driver jo hele tiden og tester dem og måler dem for at de skal bli bedre og få bedre leseforståelse, sånn at vi har jo det hele tiden. Og da tenker jeg jo at norsklæreren har et ansvar for... særlig an-

svar for at vi lærer dem teknikkene sånn at de kan berge seg. Og også teknikker for å huske det de har lest.

Det gikk ikke videre frem av materialet hva læreren mente med teknikker for å berge seg, men det kan være nærliggende å tro at læreren med utsagnet mener ferdigheter for avkodning og forståelse av tekster. En annen av norsklærerne hadde et lignende synspunkt, og mente at de som norsklærere hadde et spesielt ansvar for å følge opp elevers leseutvikling, blant annet ved å lære dem strategier for å beherske tekster. En av norsklærerne sa følgende (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 2):

Jeg tenker at i forhold til det med lesing så er det jo helt nødvendig å kunne noen teknikker og noen ferdigheter, og man må liksom jobbe opp en leseferdighet som er funksjonell. Og den får de jo... for det får de bruk for i alle fag. Og det har på en måte blitt norskfagets ansvar og ansvarsområde.

Utsagnet kan tyde på at læreren mener at det å utvikle funksjonelle leseferdigheter er norskfagets ansvar. Det går ikke frem av materialet hva læreren tenker at formålet med lesing i de øvrige fagene er ment å være. Læreren eksemplifiserte videre med at ansvaret for *nasjonale prøver* i lesing utelukkende ble tatt av norsklærerne i norsktimer ved hennes skole. Læreren mente at praksisen kunne gi de andre lærerne et distansert ansvar, eller at det kunne frata andre lærere ansvar. Læreren uttrykte at ved å involveres i nasjonale prøver, fikk en informasjon som kunne ha betydning for arbeid med lesing i flere fag. I materialet går det frem at selv om de færreste tekstene i prøvene er norskfaglige, tok norsklærerne ved alle skolene ansvar for gjennomføringen. Norsklærerne uttrykte betenkeligheter ved det som kan synes å være en selvfølgelighet med denne praksisen, med tanke på hva det kan ha å si for arbeid med lesing i de andre fagene. En av lærerne sa at praksisen har vært diskutert ved deres skole, uten at en har kommet til enighet om hvordan den eventuelt kan endres (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 4). Denne læreren uttrykte også at en årsak til at

norsklærerne tar ansvar for nasjonale prøver, kan være det tradisjonelle ansvaret som norskfaget har hatt for lesing.

Alle norsklærerne kom på ulike måter inn på at lesekompetansen var varierende hos elever på ungdomstrinnet, og at arbeid med lesing i norskfaget også må ta høyde for at det er ungdomstrinnselever som ikke behersker lesing på et adekvat nivå, og har *svake leseferdigheter*. En av lærerne beskrev hva hun mente at arbeid med lesing i norskfaget også kunne innebære, nemlig å ta hensyn til at det er elever som trenger støtte på et basalt plan, både til avkodning og forståelse av tekster (Norsklærer, skole 2, 8. tr. s. 3):

Da tenker jeg på et veldig sånn... på det basale så må jeg tenke at det viktigste er at de faktisk kan det. Og det er ikke alle som kan det når de kommer i 8. De kan jo lese på et vis, men fra de har begynt på en setning og til den setningen er ferdig så har de mistet sammenhengen. Og de er på veldig, veldig forskjellige nivå. Så jeg tenker at det må... man må gå ganske sakte frem og bruke tid på at de faktisk innehar den helt nødvendige kompetansen på at de leser. Og så er det veldig viktig for meg at de begynner å tenke over hva de har lest. (...) Så man må liksom jobbe på et veldig sånn lavt nivå i forhold til det tekniske, det å lese, og det å samtidig jobbe med hva var det du leste.

Læreren gir her uttrykk for at de kan ha elever som ikke behersker grunnleggende sider ved lesing, og at det stiller krav til læreres tilpasning for eksempel med tanke på tempo i tilretteleggingen. Læreren peker også på viktigheten av å balansere arbeid med avkodingsferdigheter, med arbeid med elevenes leseforståelse. Et aspekt ved funnene er at flere av norsklærerne beskrev ansvaret for utviklingen av elevers leseferdigheter som et *følt ansvar*. Én årsak til denne formen for usikkerhet var manglende oversikt over hvordan oppfølging av leseferdigheter ble ivaretatt i de andre fagene (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 3):

Jeg vet jo faktisk veldig lite om hva de andre lærerne gjør. Jeg vet jo at de har masse, masse bøker, og at de leser gjennom fagstoffet i lag med elevene. Og jeg må jo tro at de gjør det på en god og fornuftig måte og at de tar opp ord

som elevene ikke forstår og... Men jeg vet ikke det, jeg har ikke vært inne i de fagene og observert det.

Utsagnet kan tyde på at norsklæreren ser behov for å ha mer oversikt over hvordan lesing praktiseres i de ulike fagene.

Samtidig hadde norsklærerne noe ulike innfallsvinkler til hva som skiller lesing i norskfaget fra lesing i andre fag. En av norsklærerne mente at ettersom alle fagene har ansvar for lesing, er oppfatningen av hva lesing innebærer for norskfaget i ferd med å endre seg. Hun opplevde sitt ansvar som mer avgrenset enn tidligere (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 4):

Før har jeg alltid tenkt det, ja. Altså, da var det jo sånn at som norsklærer så var det ditt ansvar, det var du som skulle... og det gjaldt ikke bare lesing men skriving og... Jeg husker bl.a. for ikke så mange år siden, de skulle begynne med naturfagrapporter. Og jeg har ikke naturfag. Oi, tenkte jeg, da må jeg lære dem om rapport. Den tanken har jeg sluppet litt taket i nå, for i og med det vi jobber med lesing og skriving også, sånn at... så har vi mer fordelt ansvar kan du si. Og alle er opptatt av at de er ansvarlige for lesing i sine fag. Og det synes jeg at det er litt godt.

Avgrensningen synes i eksemplet å knyttes til at norsklæreren for eksempel så på rapportskriving i naturfag som en del av naturfaglærerens arbeid, og at hun som norsklærer dermed kunne arbeide mer avgrenset. Skolen som læreren arbeidet på, hadde ifølge læreren også endret sin praksis blant annet ved at alle lærere måtte ta ansvar for å legge inn kartleggingsresultater av lokale lesekartlegginger (Leselos⁵) i

⁵ Leselos er et observasjonsverktøy som er beregnet på å støtte elevenes leseutvikling. Verktøyet er tilpasset til å følge elevene på alle trinn og i alle fag (Lesesenteret, 2017-10-02).

et dataprogram ved skolen. Tidligere hadde norsklærerne hatt hovedansvar for alle lesekartlegginger.

Denne norsklæreren syntes også at det var lettere å beskrive likheter mellom lesing i fagene, enn ulikhetene, fordi hun så en del fellestrekk som for eksempel gjaldt *multimodalitet*. Hun uttrykte for eksempel at lesing handlet om å bruke tekstlige elementer som bilder, margtekster og overskrifter, uansett fag. Norsklæreren trakk paralleller til samfunnsfag, som hun også underviste i, og sa følgende (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 3):

Og det er klart at når du skal lære i norsk, hvis jeg ser bort ifra det skjønnlitterære, altså at du skal inn på fagtekster der og, så blir det jo i grunnen på samme måten og, for bøkene er jo litt sånn. Der er bilder, du har ordforklaringer, begreper og sånn. Og både i samfunnsfagene og i norsk så er det jo begrepene, synes jeg, som er veldig viktig. Vi kaller det at vi jobber med kjernebegrepene. Og de [elevene] har jo ofte lekse og blir hørt i kjernebegrepene, for... det er på prøver også at man ser at de forstår hva... det er begrepene som er viktig.

Utsagnet kan tyde på at læreren mente at fagtekster generelt har en viss likhet i oppbyggingen. I likhet med denne norsklæreren, var det flere av de andre som sa at ulikhetene i hovedsak dreide seg om ulike *begreper* i fagene.

Norsklærerne syntes å være enige i at faget deres har et hovedansvar for utvikling av elevers leseferdigheter, men ut fra svarene var det variasjoner i hva lærerne mente at ansvaret i praksis innebar, sett i relasjon til andre fag.

7.2.1.2. *Norsklærere om utfordringer med lesing som grunnleggende ferdighet*

De fire norsklærerne beskrev ulike utfordringer ved at lesing er en grunnleggende ferdighet. En utfordring som ble trukket frem som en av de største, var *elever med svake leseferdigheter*. En av lærerne sa det på denne måten (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 3):

Så jeg tror jo for enkelte elever som ikke er så gode lesere, som strever litt med lesing, så er det utfordringer for dem å greie å få med seg innholdet i enkelte tekster.

Utfordringer med variasjoner i leseferdigheter ble også nevnt læreren på den fådelte skolen. Gruppesammensetningen krevde tilpasninger av tekster, men læreren fortalte at de gjerne måtte benytte læreverk som var beregnet for høyere klassetrinn. Dette medførte at elever som ikke behersket nivået på tekstene, syntes det ble vanskelig å lese.

En annen utfordring som ble beskrevet av to av norsklærerne, var at elever manglet *motivasjon* for lesing av litt lengre tekster. Begge lærerne nevnte at det kunne være vanskelig å få enkelte elever til å lese bøker. Det kom frem at noen elever sidestilte lesing med bøker, og at de derfor hadde en smal forståelse av hva lesing er. En av lærerne sa at når det ble snakk om lesing, så handlet ofte ett av de første spørsmålene elever stilte, om hvor langt det som skulle leses måtte være. Læreren uttrykte at det virket som om enkelte elever ikke hadde tålmodighet til å lese gjennom en lengre tekst (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 4):

(...) men jeg synes det blir flere og flere for hvert år som kommer og sier at de aldri har åpnet en bok i hele sitt liv. For dem er det første gangen at de leser en hel bok. Så det er jo den... det som er den store utfordringen det er jo den kampen mot alt det andre som elevene omgir seg med av informasjon. For selve det å bare rett og slett sette seg ned og lese noen ting det... Jeg opplever at de kan finne den roen i seg en stund, og de ønsker det og de trenger det, og de vil gjerne ha det og. Men veldig lenge av gangen så går det ikke. Og nå har

jeg jobbet som lærer i litt over 20 år, og jeg synes jeg ser en tendens til at de blir mer og mer utålmodig, og bøkene må være korte.

Denne læreren sa at hun hadde tenkt på at det også er de lengre tekstene på de nasjonale prøvene som kan være utfordrende for elevene. Læreren mente at når elever har liten tekstferaring, så støter de også raskt på begreper de ikke vet hvordan de skal finne ut av.

Norsklærer skole 3 pekte på utfordringer ved å få elever til å ha *mundlige fremføringer* for klassen. Læreren sa at de øvde en del på at elevene skulle kunne lese høyt for klassen, eller holde foredrag om ulike tema, men at dette kunne være utfordrende, spesielt for elever med svake leseferdigheter. Læreren syntes det var vanskelig å ivareta balansen mellom å gi disse elevene utfordringer som gikk på aktiv deltakelse i tekstarbeidet, og å ta hensyn til elevenes ønsker (Norsklærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 4).

Det var også lærere som nevnte elevers manglende *bruk av lesestrategier* som utfordrende (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 4):

Hva som er mest utfordrende... vet du, det... ja... (...) det var vanskelig å svare på. Vet du, uansett så tenker jeg at det som er mest utfordrende, det er å få elevene til å bruke de teknikkene, eller det som vi har lært dem, at de går inn og så... Det var sånn som en sa at lesestrategier var veldig gjevt, bare han slapp å bruke det. Ja, altså, det der med å... det jeg tror er en utfordring og, det er at vi som lærere må bli flinkere til å minne elevene på at BISON-plakaten står der, nå skal dere bruke det. For at når ikke de har fått det inn fra småtrinnet, sånn som vår klasse ikke har fått, så må de minnes mer på det, og ikke minst vi. For jeg tror mye står og faller ved om vi greier å snu våre tanker. Det er ikke bare elevene, men kanskje våre tanker er det viktigste å snu.

Ut fra utsagnet kan det synes som læreren mente at elevene hadde vært lite vant med å benytte lesestrategier, og at det var utfordrende for lærerne å minne elevene

på å sjekke plakaten med lesestrategier som hang i klasserommet. Læreren presiserte lærernes ansvar for å bidra til at elevene både lærte, og fikk benyttet adekvate strategier, noe hun omtalte som en form for snuoperasjon for lærerne.

7.2.1.3. *Norsklærerne om samarbeid omkring lesing*

Norsklærerne uttrykte at det *ikke var organisert samarbeid* mellom fagene når det gjaldt den grunnleggende ferdigheten lesing. Norsklærer skole 2 sa at ved deres skole hadde lærerne møter med ideutvekslinger av ulik art, og også når det gjaldt lesing i fag, men at lærerne stod fritt til å prøve ut ulike ideer og metoder i klassene. Læreren sa at hun ikke hadde noen klar formening om hvordan ideutvekslingene fikk betydning for leseundervisningen i de andre fagene (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 3):

For vi har jo hatt... vi har jo pedagogiske verksted på skolen her, der vi skal lik som lære av hverandre og dele læringsmåter. Og vi har jo hatt lesing som tema flere ganger på de pedagogiske verkstedene. For vi har ei som er leseveileder, og hun har presentert modeller som en kan bruke i mange forskjellige... alle fag egentlig i alle klasser. Så, at de blir brukt, det må jeg bare regne med. Men vi har veldig lite sånn tid der vi snakker om hvordan leser du det, hvordan gjør du det i norsken i forhold til naturfag og... Så jeg skulle ønske at vi hadde et større... at det var et tema rett og slett. For jeg opplever ikke at det er det. Og jeg opplever at det er mitt spesielle ansvar at de blir gode lesere.

Denne læreren forutsatte altså at lærerne tok i bruk ideer og læringsmåter fra de pedagogiske verkstedene, men hun etterlyste også et tettere samarbeid mellom lærerne på trinnet om lesing i fag. Det er nærliggende å tenke at læreren så for seg samarbeid som kunne tydeliggjøre lesing som grunnleggende ferdighet i fagene, samt et mer organisert og systematisk samarbeid som er forpliktende for lærerne, med fokus på former for progresjon i elevenes leseutvikling.

Skole 3 og Skole 4 hadde former for *organisert samarbeid* om lesing. Norsklærer skole 4 sa at de hadde lesekonferanser to ganger per år, hvor lærerne trinnvis diskuterte elevers leseferdigheter på tvers av fag. Ved denne skolen ble elevene kartlagt i ulike fag gjennom observasjonsverktøyet Leselos, og resultatene ble diskutert på lesekonferansene. Utover de to lesekonferansene i året, var samarbeidet om lesing begrenset til å omfatte mer uformelle møter mellom lærerne (Norsklærer, skole 4, 9. tr. s. 5):

Du kan si at det har jo vært... mens vi jobbet med Leselos og lesing og sånn så ble det jo diskutert, da møttes vi jo og hadde oppgaver og møttes jevnlig sånn. Vi har ikke spesielt sånn, det har vi ikke, at for eksempel vi trekker inn hun som har naturfag og setter oss og diskuterer. Nei det har vi ikke gjort. Det er jo sånn som man nesten tar bare sånn... vi kan kalle uformelt, at man snakker om... men ikke at vi sånn har satt av tid til...

Utsagnet kan tyde på at kartleggingen gjennom Leselos skulle fungere som et redskap for den enkelte lærer i de ulike fagene. Norsklærer skole 3 sa at ved deres skole samarbeidet en gruppe lærere om å utvikle en ny plan for lesing og skriving ved skolen (Norsklærer skole 3, 9. og 10. tr. s. 2). Læreren sa at det gjennom disse møtene hadde vært diskutert hvordan planene skulle utformes med tanke på innhold og progresjon, men det ble ikke utdypet på hvilke måter lærerne ved skolen skulle organisere det felles arbeidet med tanke på realiseringen av planene.

7.2.2. Norsklærere om planlegging av arbeid med lesing

Den følgende analysen henger sammen med førintervjuets spørsmål som gjaldt planlegging av arbeid med lesing i økta som ble observert. Temaet retter seg i hovedsak mot målsettinger og vektlegginger i relasjon til valgene lærerne foretok.

7.2.2.1. Norsklærerne og mål for tekstarbeidet

Når norsklærerne snakket om hva de spesifikt ønsket å oppnå i arbeidet med teksten i den observerte økta, ga de beskrivelser både av *mål*, av *aktivitet*, og av *kombi-*

nasjon av mål og aktivitet: én av lærerne hadde tydelige målbeskrivelser, én kombinerte mål og aktivitet, mens to gjorde mer rede for aktivitetene. I det følgende eksemplet beskriver den ene norsklæreren en kombinasjon av mål og aktivitet, og så det på denne måten (Norsklærer, skole 1, 10. tr. s. 5):

Der er målet at de skal få et lite innblikk i hvem Hamsun var og hvorfor de skal lære om Hamsun. Og som sagt så starter vi bare litt i dag med å koble oss på, for å si det sånn. Så det jeg har tenkt å gjøre sånn rent konkret det er at vi lager et tankekart på tavla i starten der det står bare Hamsun, og så prøver jeg å aktivere forkunnskapene til elevene. Har dere hørt om ham, og hva. Så skriver vi opp hva de vet fra før. Og så kommer jeg til å vise et bilde av Hamsunsenteret og så spørre hva er dette for noe, har dere sett det. Og så tar jeg det ned til Hamsun. Deretter så tenkte jeg at vi skulle lese denne teksten. Og så snakker vi om den og forhåpentligvis så kan vi fylle ut litt mer på tankekartet etter de har lest den.

Denne læreren fokuserte på et kunnskapsmål og beskrev deretter aktivitetene. Norsklærer skole 2 beskrev et mål som hun knyttet til den grunnleggende ferdigheten lesing. Norsklæreren fortalte at de hadde arbeidet med noen konkrete lesestrategier tidligere, og målet med økta var at elevene skulle få trening i å bruke disse strategiene i arbeidet med å hente ut spesifikke opplysninger fra en ny tekst (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 7). I de to andre lærernes beskrivelser var målene mer skjult, mens aktivitetene stod i fokus, som i dette eksemplet (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 9):

Ja, hvis jeg sier... først så tar vi jo den ordkjedetesten. Den tar jo... det kommer kanskje til å gå maks 10 minutter. De tekstene som de skal lese i dag, det er med tanke på at de skal ha skrive dag i neste uke. En i hovedmål og en i side-mål. Og disse tekstene de er jo ment som en idebank nærmest. Det går på sannhet og løgn, heter den. Så det er tekster som tar for seg dette med sannhet og hva som er sannhet og hva som er løgn og du har hvite løgner og du... det går... det er tekster som tar for seg det.

Læreren kom her inn på et mål om at elevene gjennom tekstene skulle få ideer til skrive dagen i den påfølgende uka.

Norsklærerne hadde noe ulike begrunnelser for valgene som var foretatt med hensyn til tekster til den observerte økta. To av norsklærerne fokuserte på *relevans og engasjement*, og hvordan tema i eldre tekster kunne gjøres relevante for dagens elever (Norsklærer skole 1 og Norsklærer skole 2). Den ene norsklæreren sa følgende (Norsklærer, skole 2, 8. tr. s. 7):

Altså, for det første så er det jo... det går litt etter innfallsmetoden, for det kan jo være noe jeg er spesielt opptatt av, som jeg brenner for, og som jeg synes er viktig at de også... eller som jeg vil at de skal lese. Det skjer jo ganske ofte, og så er det... nå er vi inne i en sånn mer type... ja det er egentlig en blanding av både skjønnlitteratur og sakpregede tekster, men jeg prøver å gjøre de sakpregede tekstene aktuelle, hvis det er noe som kan aktualiseres. Men så er jeg veldig tilhenger av historie og gamle... altså litt eldre tid, og i den boka som vi bruker, da, så er det nå en tekst om biblioteket i Alexandria. Og den så jeg ikke noen grunn til å forkaste. (...)

Læreren fortalte at hun ikke syntes noe om at gamle lærebøker ble kassert fordi de var utdaterte. Hun syntes mange av tekstene i eldre lærebøker var av stor interesse, og mente at det var en grunn til at de en gang ble valgt. Hun tok vare på gamle tekster, og så brukte hun heller tid på å finne ut hvordan de kunne aktualiseres inn i elevenes hverdag og i tema som ble planlagt. Norsklærer skole 3 pekte på forskjellen mellom å arbeide med skjønnlitterære tekster og de mer sakpregede tekstene. Hun sa at når de jobbet med skjønnlitteratur, opplevde hun å stå mer fritt i valg av tekster, men når de arbeidet med sakpregede tekster, som i den observerte økta, holdt hun seg til *læreboktekster* (Norsklærer skole 3, 9. og 10. tr. s. 3). En annen av norsklærerne hadde valgt tekster med tanke på at trinnet skulle ha skrive dag uka etter, i tråd med *skolens planer* (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 10).

Norsklærerne planla å vektlegge arbeidet på ulike måter. En av norsklærerne ville vektlegge *kunnskapsinnhold* og fortalte at klassen hadde startet opp med tema om *avis* i uken før, da hun ikke var til stede, og at hun gjerne ville vite hva elevene hadde fått med seg fra de innledningsvise timene (Norsklærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 6). Det var også norsklærere som vektla *lesefaglige arbeidsmåter*, og én beskrev aktivitetene på denne måten (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 8):

De skal prøve å praktisere de metodene som vi har jobbet med, med å dybdelese og skumlese og punktlese, og så skal de lage et sånt kolonnenotat ut fra alle de tallene som er i den teksten om det biblioteket.

Denne norsklæreren ga også uttrykk for at et mål med økta var at elevene skulle få trening i å bruke de metodene de tidligere hadde jobbet med. Norsklærer skole 1 hadde valgt *kombinasjon av kunnskapsinnhold og lesefaglige arbeidsmåter*, og vektla arbeid med aktivering av forkunnskaper og utvikling av tankekart for å oppnå målene. Norsklæreren fortalte også at elevene skulle benytte det ferdig utfylte tankekartet til å skrive en fagtekst (Norsklærer skole 1, 10. tr. s. 5).

7.2.3. Evaluering av observert økt, norsklærere

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan lærerne omtalte de observerte øktene etter gjennomføringen. Generelt mente alle lærerne at øktene i hovedsak hadde forløpt som forventet. To av norsklærerne kunne tenkt seg litt bedre tid, mens to fremhevet forhold som berørte arbeidet i relasjon til elevene.

Lærerne ble også bedt om å si noe om tekstenes egnethet i relasjon til mer definer-te, sentrale områder innenfor leseundervisning. Formålet var å få frem en form for sortering av lærernes oppfatninger når det gjaldt disse sentrale områdene.

7.2.3.1. *Norsklærerne om aktivitetenes egnethet*

Områdene som de gjennomførte aktivitetene ble sett i relasjon til, var: utvikling av ordforråd, lesestrategier, leseflyt, kunnskaper om faget og elevers lesekunnskaper. De fire norsklærerne svarte alle at de valgte aktivitetene i tilknytning til tekstene var egnet for utvikling av ordforråd. En svarte på følgende måte (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 1):

(...) jeg blir bestandig overrasket når vi skal gjennomgå og ta opp ord som de har lurt på i teksten, fordi at det er ord som selv de skoleflinke elevene ikke har kjennskap til. I denne teksten så var det ordet *allmenn, allmennyttig*. Og så fikk de prøve å forklare det og resonnerer seg fram til hva det kunne bety, da.

Denne læreren erfarte at det var viktig å også ha fokus på ord en kanskje tar for gitt at elevene kan. Hun så betydningen av *elevers delaktighet*, det vil si at elevene selv fikk være delaktige i å velge ut ord de lurte på. Ikke alle lærerne fokuserte på ord og begreper i teksten før lesingen startet, og en av lærerne kommenterte eleven som stanset opp ved ordet «sporvognkonduktør» da han leste høyt i den observerte økta (Norsklærer skole 1, 10. tr. s. 1):

Når de leste høyt så var det jo en elev som ikke skjønnte et ord. Så der stoppet vi opp og.. Det var den der *sporvognkonduktør* for eksempel. Det ga meg et lite signal om at han... når det var et vanskelig ord som man kanskje ikke hadde hørt før, så var det en liten stopp for han.

Læreren reflekterte over at eleven stoppet opp fordi han ikke forstod ordet han skulle lese, og sa videre at hun tenkte at trygghet i miljøet var avgjørende for at elevene skulle ha mot til å stoppe opp og spørre, slik denne eleven gjorde.

En av de andre norsklærerne var også opptatt av at arbeidet med begreper i tekstene ikke bare måtte ha betydning for den aktuelle teksten. Læreren pekte på viktigheten av at arbeidet også innebar *anvendelse av ord og begreper*, utover den aktuelle teksten, slik at elevene hadde nytte av begrepene og kunne bruke dem i andre sammenhenger (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 1). Læreren opplevde det som vanskelig å få elevene til å ta i bruk nye ord og begreper, noe hun også hadde tatt opp med elevene. I klassen som arbeidet med avis, mente norsklæreren at tekstene gjorde det mulig å ha et stort fokus på vanskelige ord, og at elevene også ble oppmerksomme på korrekturfeil i teksten. Læreren mente at disse aktivitetene kunne bidra både til å utvikle elevenes ordforråd og oppmerksomhet for rettskriving (Norsklærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 1).

Når det gjelder hvor egnet de valgte aktivitetene var for utvikling av lesestrategier, så kunne svarene bære preg av at lærerne hadde litt ulike forståelser av hva termen innebærer. I noen tilfeller kunne det synes uklart om lærerne snakket om *lesestrategi* eller *læringsstrategi*. En av norsklærerne sa det på denne måten (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 1):

Ja, nå tenker jeg lesestrategier ... da tenker jeg... Joda, selvfølgelig kunne man jo tenke det sånn [at teksten er egnet for å arbeide med lesestrategier], men da må jeg tenke litt annerledes og, for lesestrategier det forbinder jeg mye med at du kan jo... en strategi kan du si det er jo det at elevene leser og at de får tenke litt over det og at de kan samtale og at man tar det felles i klassen. Det er jo en måte. Men ellers så ... akkurat nå i farten så tenker jeg jo litt lesestrategier... da jobber du litt mer privat, tenker jeg. Og det er jo sånn som de bør når de skal lese resten av heftet hjemme, så sa jeg jo det at da måtte de tenke over en del og lage noen spørsmål og gå litt mer grundig inn i tekstene.

Læreren syntes å ha en spontan forklaring på hva termen lesestrategi innebærer, og hun var åpen for at det også kunne være andre måter å forstå termen på. Hun uttrykte arbeid med lesestrategier som noe som er egnet for å arbeide med når elever

leser individuelt, og som elevene kan minnes på. Målsetningen med elevenes arbeid med teksten hjemme, var at elevene skulle møte forberedt til timen neste dag, med spørsmål og kommentarer til de resterende tekstene som da skulle diskuteres.

En av de andre norsklærerne sa at hun syntes det var fint å kunne bruke *visualisering* når de arbeidet med tekster, og at hun gjerne benyttet tankekart i dette arbeidet. I den observerte timen benyttet norsklæreren seg av tankekart som forberedelse til teksten, og uttrykte følgende om tankekartets funksjon i den observerte timen (Norsklærer skole 1, 10. tr. s. 1):

Og det at vi også visualiserer på det de kan først, og så om de da har fått med seg noe mer etter de har lest teksten, det synes jeg vi fikk bra fram. Selvfølgelig så kunne elevene ha notert også etterpå i sin bok, eller på sin pc, det der tankekartet, for å ha det. Men jeg tenkte at der og da så skulle vi fokusere på hva de kan, eller hva de har fått ut av teksten. Og så går vi videre med å jobbe der de skal skrive litt og kanskje lage et lite tankekart eller andre læringsstrategier, som de finner ut de vil bruke for å få med seg fagstoffet.

Læreren mente at det varierte om elevene benyttet tankekart i eget arbeid dersom de ikke fikk beskjed fra lærer om å gjøre det. Lærerens omtale av tankekart kan tyde på at læreren satte likhetstegn mellom lesestrategi og læringsstrategi.

Når lærerne snakket om tekstens egnethet for utvikling av leseflyt, bar utsagnene preg av variasjoner i oppfatninger om hva som bidrar til leseflyt. Blant annet fremkom det synspunkter som at *lesemåte* kan ha betydning for utvikling av leseflyt. En av lærerne sa i den sammenheng at arbeidet med avisteksten, slik det foregikk i den observerte timen, kanskje ikke bidro mest til utvikling av elevs leseflyt fordi måten de leste på, punktlesing, ikke var spesielt egnet (Norsklærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 1). Læreren sa at fokus på leseflyt skulle komme sterkere inn i det videre arbeidet, fordi elevene da skulle lese lengre tekster. Utsagnet kan tyde på at læreren så leseflyt i

sammenheng med lengde på tekster, og ikke nødvendigvis at ulike lesemåter kan bidra til utvikling av leseflyt.

En av de andre norsklærerne sa at hun trodde at det at elevene skulle lese tekstene høyt, var med å bidra til leseflyt, fordi hun mente at elevene ble mer skjerpet når de hadde lyttere (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 2):

Ja det tror jeg jo at det kan gjøre (...) Men at ... og jeg tror jo også når at de leser høyt med lyttere, så tror jeg jo og at de skjerper seg litt mer og prøver å både lese så rett som mulig og så høyt som mulig. Jeg tror jo ikke alltid at når de sitter og leser stille at de er så ... Så det tror jeg at høytlesning kan være med å hjelpe dem.

Norsklærerne var i stor grad enige om at teksten i den observerte timen også kunne bidra til at elevene utviklet kunnskap om faget eller temaet. En av norsklærerne hadde imidlertid ikke fokus på at elevene skulle få med seg mest mulig kunnskap om innholdet, men i stedet at elevene ved hjelp av teksten skulle lære ulike *målrettede strategier* for å innhente bestemte fakta, samt reflektere felles over hvordan de hadde arbeidet for å få tak på disse opplysningene. Formålet var å gi elevene mulighet til å arbeide effektivt med å forstå tekster (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 5). Norsklærer skole 1 kom inn på at selv om teksten kunne bidra til at elevene fikk økt sine kunnskaper, var det overraskende at elevene ikke hadde større *forkunnskaper* om emnet. Det bidro til at hun måtte bruke mer tid på at elevene skulle få oversikt over innholdet (Norsklærer skole 1, 10. tr. s. 2). Læreren mente også at det kunnskapsmessige utbyttet elever har av tekster, også handler om *elevers medvirkning*, og ikke bare hva læreren legger opp til at elevene skal ha av utbytte. Elevene var ikke utfordret på å uttrykke hva de ønsket å lære av teksten i den observerte timen, og det fremgikk heller ikke av intervjuet om dette var et element i planleggingen av det videre arbeidet med temaet.

På spørsmål om hvordan lærerne anså tekstene som egnet for å skaffe seg oversikt over elevers lesekunnskaper, ble lesekunnskaper sett i sammenheng med elevers avkodings- og forståelsesferdigheter. Norsk lærer skole 3 mente at arbeidet med teksten i den observerte timen ikke ga henne noen overraskelser, ettersom hun kjente elevene godt (Norsk lærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 2). I den observerte timen leste elevene tekstutdrag høyt for klassen. Det at tekster ble lest høyt, ble fremhevet av flere norsklærere som gode måter å kartlegge elevers leseferdigheter på. En av norsklærerne mente at aktiviteten i den observerte timen var egnet for *kartlegging av avkodingsferdigheter*, og sa følgende (Norsk lærer skole 4, 9. tr. s. 2):

Ja det gjør jo det. Du hører jo at noen de kan lese ord feil uten at de korrigerer seg selv. Og så var det en som leste et ord som omtrent betydde det samme som det som stod der uten at det var helt... Det var litt sånn skjønnehetsfeil, ikke det helt store, det er det ikke. Det er ikke noe sånn at det er noen varselsklokker som ringer.

Læreren utdypet utsagnet med å si at hun pleide å kartlegge elevenes leseferdigheter ved at elevene leste tekster de ikke tidligere har lest, høyt for henne.

En av de andre norsklærerne pekte på hvordan samtalen omkring tekstene kunne bidra til *kartlegging av forståelsesferdigheter*, eller hvem som har fått med seg noe av innholdet. Læreren var også oppmerksom på at det kunne ligge en feilkilde i å tro at mangel på *refleksjon og deltakelse* i tekstarbeidet, innebar at elevene ikke hadde fått med seg kunnskap om innholdet (Norsk lærer skole 1, 10. tr. s. 2). Hun nevnte i den sammenhengen en av de stille jentene som læreren gjerne hadde sett var mer muntlig aktiv, fordi hun var en faglig sterk elev som hadde mye å bidra med. Læreren mente at selv om denne jenta sa lite, var hun kanskje en av dem som fikk med seg mest av innholdet i timene.

Flere av norsklærerne uttrykte at teksten i den observerte timen hadde fungert så støttende som de hadde tenkt, og at den ga et godt utgangspunkt for det videre arbeidet. En av lærerne sa i den sammenheng at i overganger til nye tema, som i den observerte timen, så var hun opptatt av at tekstene bidro til *konkretisering* av tema, slik at elevene raskt kunne danne seg et inntrykk av innholdet (Norsklærer skole 1, 10. tr. s. 3):

Altså, som intro så syntes jeg denne her [teksten] er en støtte fordi det er bilder av ham [Knut Hamsun]. Her er bildet av der han bodde. Vi snakket om hvor han var fra. Der savner jeg kartet. Det er sånne konkreter, for jeg tror ofte vi er... tenker for lite konkret. Vi bruker for lite konkreter, selv om vi er kommet i 10. [klasse]. Så den er absolutt en støtte, ja det vil jeg jo påstå.

En av de andre lærerne kom inn på viktigheten av å være oppmerksom på teksters *anvendelighet*, ved at tekster kan støtte på ulike måter. Elevene kan arbeide flere ganger med samme tekst, men med ulike fokus (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 1). I den observerte timen brukte læreren teksten til å la elevene øve på ulike, konkrete lesestrategier. Med dette fokuset var det mindre rom for å konsentrere seg om vanskelige ord, og det totale innholdet, noe hun derfor skulle arbeide med i forlengelsen. Denne læreren benyttet dermed teksten både til arbeid med konkrete strategier og leseforståelse, og til kunnskapsutvikling om et bestemt tema. De tre andre lærerne knyttet i hovedsak tekstens støtte til *adekvat kunnskapsinnhold* i sine beskrivelser.

7.2.3.2. Norsklærerne om observasjon av fremgang

Det kan ofte ta tid å observere fremgang. Når observasjon av fremgang likevel var et tema, var det for å rette fokus mot læreres vurdering av læring i timen. Flere av lærerne synes det var vanskelig å være konkret på om de hadde observert fremgang i den observerte økta. Tre av de fire norsklærerne knyttet observasjon av fremgang til

økt muntlig aktivitet blant enkelte av elevene, som for eksempel denne læreren (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 3):

Ja, jeg vet ikke, hvis fremgang... men jeg ble jo gledelig overrasket over at enkelte rakk opp hånda og svarte. For det var jo mange av de... nei, nei, det å lese, nei det var ikke noe. Men de var veldig aktivt med og var ikke redde for å svare (...) Mens jeg synes egentlig de var veldig aktive.

Norsklærer skole 2 knyttet sin beskrivelse av fremgang til observasjon av *strategiske ferdigheter* hos noen av elevene, og beskrev at gjennom arbeidet med lesestrategier var det noen av elevene som syntes å ha forstått noe nytt (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 2):

Ja, det var et par stykker som jeg har sett før ikke har liksom skjønt hvordan i all verden de skulle stille opp, hva de tallene hadde med... Men de gjorde det nå. Det var to stykker. Og så var det ei som også vanligvis... hun synes sånne typer tekster passer henne godt. Og så... men hun var forvirret av det at noen tall var årstall, andre tall noe helt annet, mengder eller.... Og så visste hun ikke hvordan hun skulle stille det opp sånn at hun selv skulle huske og skjønne hva det var. Og så sa jeg bare at hvis du hadde hatt flere farger så kunne du jo ha brukt en farge på årstallene og.... Og da... det... hun ble jo så glad når hun skjønte det, at det var lov.

Utsagnene viser at norsklærerne i hovedsak knyttet fremgang til økt muntlig aktivitet, eller til utvikling av ferdigheter.

7.2.3.3. *Norsklærerne om den observerte økta i kontekst*

For å kunne utforske lærernes oppfatninger av progresjon i aktiviteter som gjaldt lesing, ble det fokusert på hvordan leseaktiviteter i den observerte økta hadde relasjon til leseaktiviteter i foregående økter. Norsklærerne synes i mindre grad å koble sammenhenger til arbeid med bevisste aktiviteter og strategier i et utviklingsperspektiv (jfr. Utdanningsdirektoratet 2012a, s. 10). Lærerne omtalte sammenheng i leseaktiviteter som enten *fellestrekk ved arbeidsmåter, sammenheng i tema* eller

gjenkjennelige aktiviteter. En av norsklærerne mente at det var sammenheng, og sa det på denne måten (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 7):

Ja, det er det faktisk [en sammenheng]. Men nå hadde... altså, vi har jo 5 timer norsk i hver klasse. Og jeg bruker en time hver uke til nynorsk. Og så derfor har jeg ikke... den har en sammenheng med den timen som var før den nynorsktimen, og da... Så jeg skal oppsummere og se hva de husker fra den timen først, og så skal vi gå videre på en annen tekst som de skal lese i dag. Og så...ja...

Denne læreren utdypet at det var sammenheng mellom måten de hadde arbeidet med en tidligere tekst og teksten i den observerte økta, dvs. *fellestrekk ved arbeidsmåter*. Derfor repeterte hun strategiene de hadde arbeidet med tidligere. To av lærerne, som syntes å koble sammenheng til *sammenheng i tema*, sa at det ikke var sammenheng, fordi temaet var nytt (Norsklærer skole 1, 10. tr. s. 5):

Dette er et nytt tema som vi starter i dag, så det har egentlig ikke sammenheng med noe vi har gjort tidligere i akkurat dette temaet. Men vi skal jo gå videre med det, og da skal vi bl.a. lese et lite utdrag av Sult, så vi liksom stopper... vi stopper med denne her da, et lite utdrag av den. Og så får de mer fagtekst om Hamsun som vi skal jobbe videre med.

Læreren fortalte at hun skulle lage tankekart på tavla i forbindelse med tekstarbeidet. Når jeg spurte læreren om hun hadde benyttet tankekart i undervisningen tidligere, svarte læreren at elevene var godt kjent med å lage tankekart, det vil si at tankekart var en *gjenkjennelige aktivitet* for elevene. En annen norsklærer sa også ut til å knytte sammenheng i leseaktiviteter til sammenheng i tema, og mente innholdet i økta ikke hadde sammenheng med tidligere økter (Norsklærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 6):

Nei [det er ikke sammenheng]. Vi skal lese en del av fagstoffet som er i den Fra Saga til CD i dag, pluss at vi skal lese litt i avis (...) Vi har klassesett med no-

en gamle aviser. Men det er jo ikke noe viktig om det er nytt, eller... Og så er det noen oppgaver som går på å se litt på nettaviser. Da kan vi jo ta opp på smartboarden som vi har tatt på data. Så vi får se hvor langt vi kommer. Jeg vet ikke helt hvor langt vi kommer i dag, men det er jo i innledende fase på dette med aviser.

Norsklærerens fokus syntes å være rettet mot at elevene skulle få kunnskap om aviser, og ulike typer aviser. Sammenhenger som angikk nyhetenes relevans i klassesettet med aviser, syntes ut fra lærerens svar å være mer underordnet. Læreren fortalte at temaet hadde blitt utsatt, og at avisene av den grunn var noe foreldet. Norsk-læreren som forberedte skrive-dag med elevene, benyttet tidligere eksamenssett i forberedelsene. Læreren hadde valgt å vente med å benytte oppdaterte utgaver av oppgavene i forberedelsene, og sier følgende (Norsklærer skole 4, 9. tr. s. 10):

Dette her... du kan si at dette her det er jo et teksthefte som egentlig er eksamensrelatert, som er brukt til eksamen før. Og det vi gjør nå det er jo for å trene dem litt på... Nå er ikke disse her helt like de som kommer... er kommet, for nå er jo eksamensformen endret til at de har en obligatorisk del og så en valgfri del på hovedmål. Det var jo sånn som det var for lang tid tilbake faktisk som har kommet tilbake. Men jeg bruker enda ikke den formen. Det skal jeg... gjøre jeg ifra høsten av (...)

Læreren uttrykte ikke eksplisitt hva hun tenkte at elevene skulle trene på i arbeidet, men hadde vurdert det tidligere eksamenssettet som egnet for forberedelse av skrive-dagen, selv om det ikke samsvarte med de oppdaterte eksamenssettene. De ulike innfallsvinklene til sammenheng i aktiviteter knyttet til lesing, kan henge sammen med at lærerne for eksempel var på ulike steder i planleggingen av temaet, eller at lærerne hadde ulike oppfatninger av hva som kan ligge i leseaktiviteter og sammenhenger i leseaktiviteter.

Endringer i opplegget for den observerte timen ble i hovedsak uttrykt som praktiske justeringer hvor lærerne av ulike grunner valgte *utsettelse* av noen av aktivitetene

til neste norsktime. Dette gjaldt aktiviteter som læreren ikke rakk å gjennomføre før økta var over. En av lærerne tok *hensyn til elevers innspill* ved å endre måten teksten skulle leses på, og sa (Norsklærer skole 1, 10. tr. s. 4):

Og så gjorde jeg jo den endringen at jeg hadde tenkt at de skulle lese stille. Og når det kom forslag fra elevene om at de ville lese høyt, eller lærer bedre når de leser høyt, så kjøper jeg jo den.

Denne læreren sa at hvis hun skulle gjennomført timen en gang til, så ville hun vært mer i forkant med tekniske hjelpemidler slik at alt hadde vært pålogget på forhånd. En annen av norsklærerne sa at det ofte hendte at hun ikke kom gjennom alt hun hadde tenkt i timene, men at det hun ikke fikk gjort i den ene norsktimen, fikk hun gjort den neste. Hun hadde imidlertid tanker om hva hun kunne gjort annerledes for å få elevene mer delaktige dersom hun skulle gjennomført timen en gang til (Norsklærer, skole 3, 8. og 9. tr. s. 1):

Jeg kunne tenkt meg og satt de [elevene] i en sirkel, sittet nærmere hverandre, oppleve nærhet. Kanskje jeg prata for mye i starten. Kunne sluppet de mer til.

Læreren reflekterer over at hun hadde observert elevinitiativ som hun kanskje skulle gitt mer rom for å utvikle, men går ikke nærmere inn på hva dette eventuelt kunne omfatte.

Når norsklærerne snakker om det videre arbeidet med lesing, og aktiviteter som støtter opp om lesing, så er de delte i sine svar. To av norsklærerne fokuserer på *kunnskapsutvikling* i temaet. Norsklæreren som hadde arbeidet med avis som tema, sa for eksempel at aktivitetene innebar at elevene skulle presentere nyheter for hverandre jevnlig, for å få opp nyhetsinteressen. Hun ville etter hvert legge inn *skriveoppgaver* i form av artikler, og sa at til sommertentamen ble det artikkelskri-

ving (Norsklærer skole 3, 8. og 9.tr. s. 2). De to andre norsklærerne fokuserte mer direkte på lesing og strategier. Norsklæreren som i den observerte timen arbeidet med ulike lesemåter, planla å utnytte teksten enda mer til *lesing*, samt *arbeid med strategier* og sa følgende (Norsklærer skole 2, 8. tr. s. 4):

På fredagene så har vi... vi har en norsktime på fredag også, og da bruker vi å gå gjennom og oppsummere, for på ukeplanene våre så har vi sånne mål. Det står hvilket emne vi skal jobbe med og hva er målet for denne uka. Og da bruker jeg å gå tilbake og se om det... har vi nådd det målet der og har vi... er vi i nærheten av å ha oppnådd det vi skulle gjøre. Og da blir jeg å bruke den teksten og for å liksom... i forhold til det med de tallene og mengdebegrepene, og utdype det. Og da må vi sikkert sette det i sammenheng med matematikk, fordi at de må jo anvende noen regnearter for å kunne forstå og tolke de tallene der.

Norsklæreren var oppmerksom på at teksten elevene hadde arbeidet med, hadde ytterligere potensiale, og så muligheten for å knytte den til arbeid med flere grunnleggende ferdigheter, som regning i fag.

7.2.4. Oppsummering, norsklæreres oppfatninger.

Lesing som grunnleggende ferdighet beskrives av norsklærerne i hovedsak som det å inneha generelt gode leseferdigheter. Ord som brukes i norsklæreres beskrivelser for gode leseferdigheter er for eksempel ferdigheter i forhold til avkoding, forståelse og begreper. Leseferdigheter sees i hovedsak på som viktige for å beherske krav som stilles i de ulike fagene. Samtidig ble lesing som grunnleggende ferdighet også sett i et samfunns- og dannelsesperspektiv.

Mål for lesing i faget norsk omtales i hovedsak som utvikling av leseglede og at elevene skal bli selvstendige og funksjonelle lesere. I materialet kan det synes som at leseglede primært knyttes til skjønnlitterære tekster, mens sakprosa tekster mer relateres til emner elever skal lære noe av. Flere av norsklærerne uttrykker at de har

ansvar for elevers leseutvikling, men synliggjør usikkerhet omkring hva ansvaret faktisk innebærer i relasjon til andre fag. Noen beskriver ansvaret som et følt ansvar, eller at de har et spesielt ansvar for elevers leseutvikling på ungdomstrinnet. Dette ansvaret *kjennes større* i norskfaget enn i andre fag de underviser i. Et ansvar som kom tydelig frem, var det praktiske ansvaret som norsklærerne tok for de nasjonale prøvene. Praksisen var lite diskutert ved skolene, og norsklærerne mente at dette bunnet i en lang tradisjon fra tiden før lesing ble en grunnleggende ferdighet i alle fag. Det fremkommer også at ved at norsklærerne påtar seg ansvaret for de nasjonale prøvene, kan lærere i andre fag ta et mer begrenset ansvar. Dette kan føre til en skjevfordeling av et ansvar som i tråd med nasjonale føringer skal være felles.

Norsklærerne er ikke tydelige på hva som skiller lesing i norsk fra lesing i andre fag, men det fremkommer at ulike begreper kan være ett element. Elever med svake leseferdigheter går igjen som en felles utfordring. Andre utfordringer er for eksempel knyttet til tilpasning av tekster, elevers manglende motivasjon for lesing av lengre tekster, og elevers manglende bruk av lesestrategier.

En skole avvikler lesekonferanser 1-2 ganger pr. år, med bakgrunn i kartleggingsresultater. Ved en annen skole er en gruppe lærere engasjert i utvikling av leseplan for skolen. Utover disse organiserte tiltakene har skolene ulike former for møter hvor ideer presenteres. Det er ikke et organisert, jevnlig samarbeid mellom lærerne om lesing som grunnleggende ferdighet. Norsklærerne vet derfor lite om hvordan arbeidet foregår i de andre fagene og på tvers av trinn i det daglige.

Norsklærerne beskrev den observerte økta både i tilknytning til spesifikke mål, og til aktiviteter. Begrunnelser for valg av tekster varierte ut fra relevans, at teksten var aktuell gjennom skolens læreverk, og i tråd med skolens planer. Norsklærerne vektla

arbeid med tekstene både ut fra kunnskapsinnhold, lesefaglige arbeidsmåter og kombinasjon av kunnskapsinnhold og lesefaglige arbeidsmåter.

I evalueringen av den observerte økta mente alle norsklærerne at tekstene som ble benyttet, var egnet for arbeid med ulike sider ved leseforståelse. Norsklærerne mente også at de aktuelle tekstene var egnet med tanke på utvikling av lesestrategier, men det varierer hvordan norsklærerne omtaler lesestrategier og læringsstrategier. Lærerne er oppmerksomme på at noen av elevene ikke er muntlig aktive, og reflekterer over hvordan alle elevene kan engasjeres i større grad. Norsklærerne hadde noe ulike oppfatninger av hvordan aktivitetene kunne bidra til leseflyt, mens alle pekte på aktivitetenes egnethet for utvikling av kunnskaper om faget. Alle mente også at aktivitetene på ulike måter ga informasjon om elevers avkodings- og forståelsesferdigheter. Enkelte av norsklærerne var opptatt av hvordan tekster kunne brukes på ulike måter og for ulike formål. Andre var opptatt av at teksten kunne konkretisere fagstoffet for elevene. Observasjon av fremgang relaterer noen av norsklærerne til at enkelte av elevene var mer muntlig aktive i den observerte timen enn de ellers pleier å være, mens andre syntes det var vanskelig å beskrive fremgang i løpet av bare én økt. Sammenheng i arbeidsmåter ble knyttet til fellestrekk ved arbeidsmåter, sammenheng i tema eller gjenkjennende aktiviteter. To av norsklærerne sa at de gjorde spontane endringer som gjaldt lesedidaktiske forhold i den observerte timen. Det videre arbeidet med lesing knytter norsklærerne i stor grad til fortsettelse av strategi- og tekstarbeid, og utvikling av kunnskap om innhold i tekstene.

7.3. NATURFAG- OG SAMFUNNSFAGLÆRERES OPPFATNINGER

På samme måte som for norsklærerne i kapittel 7.2, gjør jeg i det følgende rede for naturfag- og samfunnsfaglærernes svar på spørsmålene i før- og etterintervjuene (jfr. vedlegg 10 og 11).

7.3.1. Naturfag- og samfunnsfaglæreres oppfatninger av lesing som grunnleggende ferdighet.

Som hos norsklærerne var det nyanser i naturfag- og samfunnsfaglærernes oppfatninger av lesing som grunnleggende ferdighet. En av naturfaglærerne innledet på denne måten (Naturfaglærer, skole 1, 10. tr. s. 1):

Så er helt ærlig da, har jeg ikke tenkt på det. Jeg tenker aldri på det. Kanskje på grunn av at jeg er mest interessert i matematikk. Og så jeg tenker aldri sånn lesing før [førlesing]. Når du sier lesing, da tenker jeg på norsk, faget norsk. Men selvfølgelig er det lesing i alle fag. Lesing for meg er mest at de skjønner begrepene som vi bruker, at de skjønner innholdet og forstår, og at det er mest sånn begrep, at du får med deg hva ordene betyr, i hvilken sammenheng vi bruker det ... Lesing er... det er forståelse.... Jeg synes bare lesing er mest at du forstår... at man forstår. Og også det at du må også kunne lese litt fort. Hvis du leser sakte da gir man opp. Ja, men ellers ... lesing for meg er forståelse.

Naturfaglæreren assosierte lesing med norskfaget, men pekte samtidig på *lesing i alle fag*. Selv om naturfaglæreren uttrykte at hun ikke er spesielt bevisst på lesing, knyttet hun lesing til forståelse av innhold, samt lesehastighet, som er viktige aspekter ved lesing. Synspunktene om at lesing er forståelse, deles av en av de andre naturfaglærerne. Hun peker på at det å *være en god leser* innebærer å forstå innholdet uansett hva du leser, uavhengig av fag (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 1). En av de andre naturfaglærerne mente at det har vært litt forvirring rundt hva grunnleggende ferdigheter innebærer, men at revisjonen av læreplanene i 2013 for hans del har bidratt til å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene i kompetansemålene. Naturfaglæreren underviste også i matematikk. Han viste til diskusjonen mellom lærere på trinnet om hvordan de skulle forstå de grunnleggende ferdighetenes plass i fagene da skolen avviklet regnedag (Naturfaglærer skole 4, 9. tr. s. 2):

... vi holdt på med regning også, en regnedag på fredagen hvor at de [andre lærerne på trinnet] skulle lage et undervisningsopplegg. Så kommer en norsk-

lærer... altså, de skulle jobbe med norsk, regning i norsk. Så gikk jeg en runde på... og så sier hun ene ja, men regning i norsk det er jo lesing. Ja men, sier jeg, jeg har jo funnet ut at lesing er jo regning. Så at sammenhengene, når man begynner å jobbe med det så er det veldig... blir det veldig klare sammenhenger mellom de grunnleggende ferdighetene. Du må ha alle på plass for å kunne... for å ha en god opplæring tenker jeg ...Det starter jo som kaos. Hva er det nå. Men det blir jo klarere. Altså, det er jo at man blir mer bevisst på det og reflekterer over det.

Det kan synes som læreren mente at sammenhengen mellom de grunnleggende ferdighetene ble klarere når lærerne arbeidet sammen om disse, men hva som ble klarere, eller hvor klare sammenhengene ble, fremstår som utydelig i lærerens utsegn. Læreren uttrykte i tillegg at elevene hadde profittert på mer tverrfaglig tematisk arbeid, fordi det ville skapt økt sammenheng i undervisningen og bedre læring.

De tre naturfaglærerne hadde noe ulike innfallsvinkler til hva lesing som grunnleggende ferdighet innebar. På en av skolene virket diskusjonene å være i en startfase. I hovedsak svarte naturfaglærerne at lesing som grunnleggende ferdighet dreide seg om å være en god leser i betydningen å forstå tekst, og da i hovedsak i forhold til tilegnelse av faget.

De to samfunnsfaglærerne hadde noen av de samme innfallsvinklene som naturfaglærerne når det gjaldt lesing som grunnleggende ferdighet, og Samfunnsfaglærer skole 2 mente at selv om skolen han arbeidet ved, hadde hatt fokus på lesing, var han usikker på hvor prioritert dette var blant lærerne, inkludert ham selv (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 1):

Ja, vi har jo hatt en del fokus på lesing i den senere tid, og vi er bevisste på det. Om alle er like flinke det skal jeg ikke tørre å si, men... og jeg stiller kanskje spørsmålsteget ved meg selv om jeg er nok flink til å prioritere lesing. For lesing er jo en sånn grunnleggende ferdighet at hvis ikke de kan den så får de mange problemer, ikke bare i norsk eller de fagene, men også i matematikk og

hvor oppgavene som spørres om... det kan være ganske komplisert formulert sånn at du... For noen år siden så var jeg lærer i 3. og 4. klasse, og det læreverket der spurte så vanskelige spørsmål, selv der nede, at jeg måtte faktisk tenke meg nøye om for å... hva er det egentlig oppgaven spør om. Og det er klart, hvis du ikke kan norsk eller er god nok i norsk lesning så sliter du.

Han utdyper ikke nærmere hva han mener med lesing som prioritert, men implisitt gir han uttrykk for å se lesing som grunnleggende ferdighet som det å inneha gode leseferdigheter hvor en mestrer kompliserte oppgaver og spørsmål i tekster. Begge samfunnsfaglærerne fokuserte på viktigheten av å være en god leser i alle fag, men det går ikke konkret frem av materialet hva de mente at dette innebar.

7.3.1.1. Lesing i fagene naturfag og samfunnsfag

Naturfaglærerne uttrykte at lesing i naturfag dreier seg om å forstå *begreper* og forstå *innhold*. En av naturfaglærerne ga uttrykk for at hun brukte mye tid på at elevene skulle forstå ord og begreper, men hun var usikker på om hun vil knytte arbeidsmåtene til lesing (Naturfaglærer skole 1, 10. tr. s. 1):

Men jeg vet ikke, jeg tror kanskje for eksempel i naturfag, da... eller jeg gjør det, jeg jobber mye med tekst, sånn får de til å tegne hvis det er noe som man kan bruke, bruke farge også og ta ordene.... Ja jeg tenker så mye på begrep, at de må kunne og forstå hva det heter (...) Så jeg har egentlig aldri tenkt sånn ordentlig på lesing, men selvfølgelig ser jeg det eller merker jeg det at de som er ikke god å lese, at de sliter også med matematikk, med tekstoppgavene.

Naturfaglæreren sa også at hun ikke oppfattet alt fagstoff som viktig å lese. Hun pleide å samtale med elevene om de vanskeligste tekstene, fordi hun tenkte det kunne virke forvirrende på elevene om tekstene inneholdt mange formler og vesentlige begrep.

Mens Naturfaglærer skole 1 ga uttrykk for at hun vanligvis ikke tenkte på lesing i faget, så sa en av de andre naturfaglærerne at hun tenkte mye på lesing i faget, og hun

brukte også mye tid på å arbeide med begreper i tekstene. Noen av begrepene ble valgt ut og omtalt som kjernebegreper på ukeplanen (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 2):

Det innebærer jo egentlig veldig mye. Hvis at de [elevene] ikke forstår begrepene som står der, så skjønner de kanskje ikke pensumet heller i naturfag og skjønner konseptet med det. Så vi jobber jo mye med... bl.a. i timene, i nye kapitler, at vi leser... elevene har høytlesning, og så diskuterer vi etterpå det avsnittet vi har lest, at vi tar ett avsnitt om gangen. Og da for å se litt... skjønner de faktisk det som står der og er det noe de er usikre på så kan de spørre om det med en gang vi er der. Og hver uke og som oftest, så har vi og enkelte begreper på ukeplanen som er sånn sentral... kjernebegreper som elevene bør kunne for å skjønne pensumet og skjønne det kapitlet. Og da har de i lekse å skrive en forklaring på de begrepene der som de skal levere inn da. Så da må de jo lese i boka for å finne det, men også litt for å utdype begrepet for å se om de faktisk skjønner begrepet i seg selv. Så det jobber vi litt med.

Læreren sa videre at selv om de leste tekstene avsnitt for avsnitt, så syntes hun at *samtale* omkring de naturfaglige tekstene var viktigst. Dette hjalp henne også til å få innsikt i hvor mye elevene egentlig hadde forstått av innholdet i de aktuelle tekstene. Samtidig ga hun uttrykk for at det ikke alltid var like mye å diskutere i de ulike temaene. Hun eksemplifiserte med at atomer og molekyler kanskje var mer teoretiske og utfordrende å samtale om, enn tema om seksualitet og samliv.

Den ene samfunnsfaglæreren resonnererte seg tilbake i tid da han snakket om lesing i samfunnsfag, og mente at mange elever i dagens samfunn leser lite på eget initiativ. Læreren mente at elevene for det meste leste det de ble utfordret til å lese, i skolesammenheng. Elevers manglende leseerfaring gjorde gjennomgang av fagtekstene på skolen desto viktigere, slik at de kunne utvikle *funksjonelle lesere* (Samfunnsfaglærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 5):

(...) Om det er på grunn av at den nye tidsalderen vi er i med... altså mesteparten kommer inn via øynene, det vet jeg ikke. For når jeg begynte så var jo ikke det... eksisterte det jo ikke. Skulle du få noe så måtte jo... TV hadde vi, greit, men du måtte jo lese en del for å... Og vi ser jo det at færre og færre de... på eget initiativ så leser de. Og leseferdigheten er jo ikke blitt noe særlig bedre og forståelsen av... Så tanken er jo at de [elevene] skal bli bedre lesere, men også forstå bedre det som på en måte... det stoffet som vi behandler. Og vi ser jo og at... jeg går jo bestandig som hovedregel gjennom leksen. Og selv om det står på ukeplanen at alle skal gjøre det, så vet vi jo at noen de gjør jo ikke det. De leter jo bare etter hva slags avsnitt finner jeg svar på spørsmålet jeg skal svare på, og resten får de ikke med seg altså.

Samfunnsfaglæreren mener at elever leser generelt mindre, og at lesing i faget må ta hensyn til *elever med svake leseferdigheter*. Et synspunkt fra den andre samfunnsfaglæreren tydet på at han var usikker på spørsmålet, men fokuserte på tekstene i faget. Han pekte på at det å lese tekster høyt for så å *samtale* om innholdet etterpå, kan være fruktbart for leseforståelse og det å trene opp elevers leseferdigheter (Samfunnsfaglærer, skole 3, 8. og 9.tr. s. 1).

Jeg er litt usikker på hva du spør om, men... (...) Det er to ting som jeg synes er viktig. Det ene det er at de rett og slett skal få lesetrening i bl.a. det faget, og da kan det være lurt å bruke, hvis du har noen pensumbøker eller noen tekster som har med det å gjøre, at de leser... jeg tenker i hvert fall det, at de leser dem høyt og vi diskuterer tekstene etterpå. Hva er det vi leser nå, hva er det det dreier seg om. For det har med forståelse å gjøre og lesetrening. Altså ren teknisk lesetrening i tillegg til at du skal forstå... i tillegg så får du jo da pensumet, det du skal lære, inn, selve de historiekunnskapene.

Mens naturfaglærerne i hovedsak fremhevet begreper som sentrale for lesing i naturfag, så samfunnsfaglærerne ut til å peke på at lesing i samfunnsfag innebar arbeid med en mer helhetlig forståelse av tekstene.

Flere av lærerne mente at det var vanskelig å peke eksakt på hva som skilte lesing i deres fag fra lesing i andre fag. En av naturfaglærerne ga uttrykk for at lesing i natur-

fag og i matematikk, som hun også underviste i, handlet mye om at elevene forstod *begreper*, noe hun mente måtte være sentralt uansett hvilket fag det var snakk om. Hun ga uttrykk for å ha en *uklar* forståelse av hva lesing innebar i andre fag. Det var også en naturfaglærer som reflekterte over hva lesing er i naturfag til forskjell fra lesing i norskfaget, og snakket om *fagets egenart* (Naturfaglærer skole 4, 9.tr. s. 5):

Sammenhengen er jo å forstå det du leser. Men det er jo på en måte litt forskjellige måter likevel, for lesingen er jo på naturfagets premisser, ikke på norskfagets premisser. Så det er jo i forhold til fagets egenart som det så fint heter. Og det er jo litt vanskelig å tenke. Altså hva er det som er fagets egenart, hva slags egenart har faget?

Naturfaglæreren svarer ikke på sitt eget spørsmål, men sier at det er viktig at lærerne har en klar bevissthet om hvorfor lesing har blitt en grunnleggende ferdighet, og hva dette innebærer for arbeidet med det enkelte fag. Han sier at lærerne ved skolen har begynt å diskutere dette i større grad, men mener at temaet ikke er klart for alle lærerne. Jeg spør om lærerne diskuterer fagenes egenart med elevene, noe læreren svarer benektende på (Naturfaglærer skole 4, 9.tr. s. 6):

Det har ikke jeg gjort. Men det er jo klart, det er jo viktig. Men jeg tenker at vi må jo nesten ha det inni oss selv før at vi kan... Hva er det som er spesielt med en naturfagrapport? De skal jo presentere den for noen, altså hvem som helst. De skriver jo naturfagrapporten til læreren, ikke som en fagtekst. Det er jo en fagtekst som du skal på en måte publiseres til hvem som helst. Og det jobber vi mye med, det jobber veldig mye med i naturfag, at hvem er det som er leseren, hvem er det som skal lese. Men det er kjempevanskelig.

Svarene tyder på at lesing som grunnleggende ferdighet, hva lesing i fagene innebærer, og hva som skiller lesing i fagene, kan synes å være uklart for flere av naturfaglærerne. Det som framkommer klarest i naturfaglærernes omtale av hva som skiller lesing i naturfag fra lesing i andre fag, var at fagene har ulike begreper. En av natur-

faglærerne mente at mange vanskelige begreper, samt beregninger, gjorde konkretisering viktig (Naturfaglærer skole 3, 10.tr.s. 2):

Det er jo litt forskjellige begreper i dem [fagene] Og det er jo også beregninger ... altså når vi jobber med grunnstoffer og molekyler og det å kunne sette sammen formler. Det å lese formler det går litt i matematikken og, men allikevel så er det jo ikke helt det samme, i og med at det faktisk er naturfag, at det er ikke bare tall, men det er faktisk sammenheng med noe større. Så det er litt viktig sånn at de klarer å se at de tallene og at de symbolene faktisk står for noe konkret. Da jobber vi også litt med de byggesettene, vi prøver å se at hvis vi setter det sammen, at de symbolene og de formlene som står der faktisk er en ting og en gjenstand, faktisk noe som er noe, at det ikke er bare tall og sånt i boka tenker jeg.

Også samfunnsfaglærerne ga uttrykk for at det var vanskelig å si hva som skilte lesing i samfunnsfag fra lesing i andre fag. En av samfunnsfaglærerne koblet imidlertid svaret til *læreres engasjement*. Han viste til sin egen interesse for historie, og ønsket å inspirere elevene gjennom sin kunnskap, slik at faget kunne skille seg ut fra andre fag (Samfunnsfaglærer skole 2, 9.tr. s.1-2):

Nå spør du veldig vanskelig. Det er jo et... jeg burde jo vært historiker, for jeg elsker historie. Og jeg ser jo selv at skal du forstå verden i dag, så må du ha peiling på historie. Og det er interessant, og det er egentlig et veldig lett fag å undervise i, fordi at det har skjedd så mye interessant i historien, eksempler som du kan bruke i veldig mange sammenhenger. Og, det er lett å fange elevene, rett og slett. Og mange elever synes det er interessant (...) så jeg gløder for historie, og jeg tror at det..., innbiller meg i hvert fall, at det smitter over på elevene. At de faktisk ser det at jeg er interessert i , og at jeg har forholdsvis god peiling på historie, fordi at jeg er såpass interessert i det. Det tror jeg er en fordel.

Samfunnsfaglæreren utdypet utsagnet ved å si at samfunnsfag er viktig for at elevene skal forstå hendelser i samfunnet, og hvilke sammenhenger disse hendelsene står

i. Samfunnsfaglæreren kommer ikke nærmere inn på hva han mener skiller lesing i samfunnsfag fra lesing i andre fag.

Den andre samfunnsfaglæreren er også inne på noe av det som kan dreie seg om *fagets egenart*, og er opptatt av at språket i tekstene kan skille lesing i samfunnsfag fra lesing i andre fag (Samfunnsfaglærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 1-2):

Ja du har jo... ja sånn som... det jeg kaller... som sagt som du kaller for fagspråk. Nå er jo ikke kanskje samfunnsfag det som er mest sånn fagspråk men noe (...) Ja altså, hvis du har... nå som vi skal ha om... det vi skal ha om nå i dag det er jo om høytrykk og lavtrykk og sånne ting, og det hører jo til den geografibiten altså, det er jo ikke... Altså, du hører jo litt om det... på den biten hører du jo, men ungene som ikke hører på værmeldingen og sånn... ha en forståelse av hva det er for noe.

Det kan synes som samfunnsfaglæreren knytter fagspråk til begreper i faget, og gir uttrykk for at dersom begrepene har relevans for elevenes hverdagserfaringer, gjør dette arbeid med forståelse av tekster enklere. Oppsummert kan utsagnene fra naturfag- og samfunnsfaglærerne tyde på at fagenes begreper er det som tydeligst skiller lesing i fagene fra hverandre. Det er også synspunkter som peker i retning av at selv om lærerne er tydelige på at fagene skiller i innhold, er det ikke nødvendigvis klart hva ulikhetene innebærer, utover at de inneholder ulike begreper.

7.3.1.2. Naturfag- og samfunnsfaglærere om utfordringer med lesing i fagene

Alle naturfaglærerne var på ulike måter inne på utfordringene med naturfagteksternes mange, og *vanskelige begreper*. Begreper kunne være utfordrende for alle elevene. Naturfaglæreren i eksemplet nedenfor beskrev hvordan hun pleide å arbeide for å få elevene til å se sammenhenger mellom begreper, formler og konkrete i faget (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 4):

... Prøver å gjøre det litt mer konkret, ta det på tavla, hente modeller sånn at de ser det er sammenheng. Se at denne figuren for eksempel, den kan skrives sånn og leses sånn, og prøve å se sammenhengen. Hvordan ... hvorfor skrives den sånn? Jo på grunn av de ... og da kan vi gå i boka, så ser vi den formelen, hva som stod der i det avsnittet. Og da begynner de å se sammenhengen. Å ja, det var det det betydde.

Hun presiserte at det er læreplanmålene som styrer innholdet, og at hun pleide å oppmuntre elevene til å finne andre kilder enn læreboka, for å skaffe seg kunnskaper om temaene, særlig hvis temaet kunne oppleves vanskelig for elevene. Hun hadde god erfaring med å dele ut et tema til elevene som de selv skulle finne fagstoff om, forberede og legge frem for medelevene. Jeg spurte om det var knyttet kriterier til fremleggene, noe hun bekreftet (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 6):

Ja det er kriterier. Kriteriene er at det skal være på ca. 5 minutter, og at det må være nok til at de andre føler at de har skjønnet litt hva det innebærer (...) For du bør kunne litt om det, sånn at de andre kunne spørre hvis det var noe de lurte på (...) Og gjerne bruke Powerpoint eller film og bilder, bruke tavla, bruke ting i klasserommet (...) For jeg har jo sagt og at de må jo ha sentralt innhold med i det, de kan ikke bare stå og snakke i vilden sky, de må ha noen teorier om det, det må de. Så da må de jo lese seg litt fram på egen hånd, og finne informasjon der de selv føler at de finner den informasjonen de trenger for å kunne fortelle andre om det. For det er jo en utfordring i seg selv. For de må skjønne det nok selv for å kunne fortelle om det.

I eksemplet nevnte naturfaglæreren at elevene ble utfordret til å velge sentral informasjon selv. For flere av elevene var dette svært motiverende arbeidsmåter. Samtidig var det andre naturfaglærere som sa at det å finne sentral informasjon i naturfagtekster, var noe av det de kanskje opplevde som mest utfordrende for *elever med svake leseferdigheter*, som i dette eksemplet (Naturfaglærer skole 1, 10. tr. s. 4):

(...) men, sånn for eksempel ... jeg merker det egentlig ikke sånn før de [elevene] kanskje skal svare på spørsmål, at da begynner de som generelt sliter med

lesing, da begynner de å slite. For de skjønner ikke hva de skal finne fram, hva jeg har bedt om. De husker ikke hvor de leste det, og er også veldig treg til å bla tilbake og se på overskrift for eksempel.

Naturfaglærerne var opptatt av hvordan de kunne lette lesingen for elevene med svake leseferdigheter gjennom *tilpasning av tekster*. Naturfaglærer skole 4 sa at noe av det han opplevde som mest utfordrende, var at det fantes fagbøker med forenklete naturfagtekster, men tekstene var såpass forenklet at innholdet mistet mye av meningen (Naturfaglærer skole 4, 9. tr. s. 1):

(...) Vi opplever elever i 10. klasse som ikke har kodingen på plass, de greide ikke å se om det stod bilen eller bilene eller biler. De leste... det var... det ble det samme. Men det har jo forskjellig betydning. Og de leser ord som de ikke skjønner betydningen av (...) Og sånn som naturfag er jo et fag som er veldig mange begreper, veldig mange vanskelige begreper. Det er mange som sliter. Og så er det jo også laget noen sånne lettlest-bøker som jeg egentlig velger å ikke bruke fordi at det er jo bare mindre forklarende ord. Det er mindre forklaring, det er færre ord. Og ergo så gjør det det vanskeligere å forstå ordene. Tenker jeg.

Læreren utdyper at i de forenklete tekstene er det avsnitt som er tatt bort, og at det brukes færre ord for å forstå innholdet, mens svake lesere etter hans mening har behov for flere ord, for å få forklart komplisert innhold. Læreren mener det er avgjørende at alle lærere forstår hva lesing i fagene innebærer, men peker på at det fortsatt er lærere som mener at det er norsklærerne som må ta ansvar for elever som synes lesing er vanskelig. Selv har han lært mye av å kode elevenes leseferdigheter gjennom Leselos, og opplever at han har god oversikt over elevenes leseferdigheter, men at det likevel er utfordrende å tilpasse tekster til de svake leserne.

Et fellestrekk ved samfunnsfaglærernes oppfatninger av utfordringer i arbeid med lesing, var *elever med svake leseferdigheter*. En av samfunnsfaglærerne sier det på denne måten (Samfunnsfaglærer, skole 2, 9. tr. s. 2):

Ja, det er jo det at det er jo ikke alle som er like gode lesere. Det kan være en utfordring. Det er noen som kvier seg for å lese i klassen. Nå driver vi jo og leser høyt i klassen. Men vi jobber jo også med oppgaver hvor de da må lese stille. Men da har du ikke noen muligheter for å kontrollere hvor mye de leser og hva de forstår, annet enn at de svarer på oppgavene. Og så lurere de litt og så ser de på hva de andre har svart. Og det i seg selv behøver ikke være noe negativt, for det kan være mye god læring i det. Men hvis de driver med ren avskrift av andre så sier jeg: Ikke avskrift her!...

Læreren snakker her om skriving i tilknytning til lesing, og utdyper at de jobber en del med at elevene skal bruke kilder, og lære seg til å formulere kunnskap fra kildene med egne ord. For noen elever er dette uproblematisk, mens andre strever med å frigjøre seg fra kildene, og kopierer, eller bytter bare ut enkeltord. Læreren ser utfordringene i sammenheng med svake leseferdigheter, og mener at elevene trenger mer øving på å frigjøre seg fra tekstene. Den andre samfunnsfaglæreren er inne på noe av det samme, og peker på at for mange elever er det vanskelig å frigjøre seg fra teksten for å finne essensen i det som er lest (Samfunnsfaglærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 2):

Nei det er jo forståelsen. Altså, for det ser vi jo og, at de svake elevene de sliter, og det er sikkert fordi at man gjør dette her fra tidlig tid, at hvis de kan få et spørsmål og de bare nesten kan gå og finne på linjer svaret, så går det greit. Men hvis de må lese et avsnitt, altså et avsnitt for å kunne svare på det som blir spurt om, så sliter veldig mange. De klarer ikke å trekke ut essensen. Og det er jo bare øvelse som må til, du må øve deg på at det er ikke bare to linjer som er svaret på dette de spør om, dere må lese og så... hva er hovedessensen i dette avsnittet – det er svaret.

Lærerens utsagn kan forstås som at elevene kanskje ikke er vant til å arbeide med å trekke ut det viktigste av tekster, og at elevene mer har blitt opplært til å finne svar direkte i teksten. Samfunnsfaglæreren snakker om at mange elever mangler *motivasjon for lesing*, og at nye medier konkurrerer med ungdommenes tid (Samfunnsfaglærer skole 3, 8. og 9.tr. s. 2):

Om det er mer i samfunnsfag, men lesing generelt føler jeg jo er det at ungdom i dag leser jo veldig lite. Vi ser jo nå her og at i norsk så skal de skrive særoppgave, og flere elever har ikke lest en roman når de er 15-16 år. Det er jo... De leser for lite, for i dag så... de fleste får det jo via øynene og ørene altså, det er jo der informasjonen kommer. Det var jo ikke sånn. Da jeg var unge da var det jo radio og å lese, det var jo der du fikk informasjon. Men det trenger de jo ikke i dag. Men likevel så er det jo... på skolen så er det jo lagt opp til at du skal beherske dette med lesing og forstå tekstene i lesing. Og det blir jo bare mer og mer.

Læreren begrunner viktigheten av å beherske lesing spesielt i forhold til videre skolegang. Han hevder at lærere har et stort ansvar for å ivareta leseopplæringen og uttrykker at skolen er den eneste plassen i samfunnet hvor lesing arbeides med på en systematisk måte.

7.3.1.3. Naturfag- og samfunnsfaglærerne om samarbeid omkring lesing

Naturfaglærerne gir uttrykk for at det i liten grad er jevnlig, organisert samarbeid omkring lesing på trinnene, eller mellom fagene. Den ene sier at det er lite samarbeid mellom lærerne om lesing, men at hun i sine timer prøver å tilstrebe variasjon (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s.5):

Nei ikke så mye [samarbeid]. 10. [klasse] har jeg bare 2 timer i uka i naturfag. Jeg har dem jo i valgfag og, men da har jeg 8.,9. og 10. i lag. Men i norsk og i engelsk og i samfunnsfag og RLE og sånt så... vi snakker ikke så mye rundt det hvordan de gjør det og hvordan vi gjør det. Det gjør vi ikke. Men jeg tenker at det er viktig å ha det variert uansett. Altså du skal ha variert i alle fag (...) Også for å bevare interessen i faget og. For de [elevene] er jo forskjellig og de lærer jo forskjellig (...) Tenker at det er viktig å gjøre litt forskjellige måter, uansett hvilket fag.

Læreren utdyper at det er viktig å opprettholde elevenes motivasjon. En måte å gjøre det på, er ifølge læreren å tilstrebe variasjon, og la elevene få arbeide med lesing på ulike måter i hennes timer. En av de andre naturfaglærerne sier at skolen har *organisert samarbeid* om lesing ved at lærerne deltar trinnvis på lesekonferanser 1-2

ganger per år (Naturfaglærer skole 4, 9. tr.). Denne læreren kartlegger elevene med Leselos, og mener at kartleggingen har skapt større bevissthet om lesing for ham som enkeltlærer. Han sier også at hvis han ikke registrerer resultater i Leselos, så har han ingenting å presentere på lesekonferansene som foregår to ganger i året. På lesekonferansene melder lærerne inn resultater og diskuterer elevens leseferdigheter med skolens leseveiledere. Læreren sier at lesekonferansene etter hvert skal avholdes én gang i året. Det er skolens ledelse som har ansvaret for tiltakene. Utover ledelsens tiltak er det ikke lagt opp til mer organisert arbeid rundt lærernes oppfølging og samarbeid om lesing i fag. Naturfaglæreren ser på de mer uformelle samtalen mellom lærerne på trinnet som viktige, og sier at samtalen ofte dreier seg om tilrettelegging av lesing for enkeltelever.

Samfunnsfaglærerne uttrykker også at ved deres skoler er det *ikke organisert samarbeid* omkring lesing i fagene. Den ene samfunnsfaglæreren forteller at administrasjonen har nedsatt en arbeidsgruppe med lærere som reviderer skolens leseplan, og han har tro på at skolen etter hvert skal få i stand et mer organisert samarbeid om lesing mellom lærerne i fagene (Samfunnsfaglærer skole 3, 8. og 9.tr. s. 2):

Nei altså, der er vi jo... vi snakker jo, men det er ikke godt nok enda, ikke sant, dette her at lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene (...). Nei altså, vi holder på nå og reviderer den leseplanen vår, og der er jo tanken at det skal komme inn og på en måte sende det videre, at det ikke er bare norsklæreren sitt ansvar dette her, det skal komme inn...

Den andre samfunnsfaglæreren fremhever samarbeidet på trinnet omkring enkeltelever. Det er ingen formelle samarbeidsarenaer når det gjelder lesing i fagene, noe læreren godt kunne ha tenkt seg, fordi teamene arbeider veldig isolerte fra hverandre (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 6):

Men så gjør de smarte ting på 8. trinnet som jeg skulle ha hatt innblikk i. Kanskje jeg kan bruke det på 9 [trinn]? Det har vi fått lite til. ...Litt for lite til. Så vi har etterlyst det i mange år å få samarbeid på tvers. Faglærere på tvers av temene bør samarbeide. Og det synes jeg er kjempeinteressant. Så alle har masse gode ideer og metoder ...

Lærerne synes derfor å se flere muligheter for styrking av arbeidet, også når det gjelder lesing, gjennom mer organisert og jevnlig samarbeid.

7.3.2. Naturfag og samfunnsfaglæreres planlegging av arbeid med lesing

Som i kapittel 7.2.2 henger den følgende delen av analysen sammen med førintervjuets spørsmål som gjaldt planlegging av arbeid med lesing i økta som skulle observeres.

7.3.2.1. Naturfag- og samfunnsfaglærerne og mål for tekstarbeidet

Når naturfag- og samfunnsfaglærerne snakker om hva de ønsker å oppnå med arbeidet, gir de både *beskrivelse av mål* og *beskrivelse av aktivitet*. Det gis også beskrivelser som kan sees på som *kombinasjon av mål og aktivitet*. En av naturfaglærerne uttrykker kunnskapsmål for den påfølgende timen, og målet retter seg mot kjemiske blandinger (Naturfaglærer skole 1, 10. tr. s.5):

Jeg vil at... Den [teksten] handler om stoffer, rene stoffer eller blandinger. Jeg vil at de forstår at... hva kjemisk blanding... jeg vil at de forstår at du har atomer som blandes sammen, da har du kjemisk blanding. Så kan du ha atomer som ikke blandes sammen, men det ser ut som de blandes sammen. Nå synes jeg det er litt vanskelig å forklare hva jeg skal gjøre. Og så også fordi jeg vet at generelt sliter elever med å skjønne hva er atom, hva er molekyl. Teksten handler ikke særlig om hva det er, men jeg synes det er uansett viktig at de får det litt inn så de får det med seg.

Når naturfaglæreren sier at det er litt vanskelig å forklare hva hun skal gjøre, kan det henge sammen med at ikke all kunnskap nødvendigvis er så lett å uttrykke, fordi den

er implisitt og taus, og kan sees på som situert og knyttet til konkrete situasjoner (jfr. kapittel 3.2.7).

Det var også eksempler på at naturfaglærerne fremfor å snakke om mål, snakket om hva temaet handlet om, og beskrev aktiviteter i tilknytning til temaet. I det neste eksemplet synliggjøres denne tilnærmingen, og der kommer også læreren inn på et mål mot slutten av utsagnet (Naturfaglærer, skole 3, 10. tr. s. 10):

I og med at det handler om respekt og toleranse og... og så snakke litt sånn... litt fritt også om hva de tenker og hva de mener om sånne ting og... Det er bl.a. homofili og bifil og... prøve litt sånn.. diskutere mye rundt tema. Så i dag... jeg blir ikke å presse dem noe på at de skal lese i dag hvis de ikke vil. Det er helt greit. Så når de da har lest litt og snakket litt om det så skal vi gjøre noen praktiske øvelser og for å lette litt, for jeg vet at ute i kapittelet så blir det jo litt andre ting som kanskje er enda verre igjen å snakke om for dem. Så jeg tenker å prøve å lette litt på det og få litt tryggere forhold oss imellom sånn at de kanskje tør å åpne seg opp utover tema og.

I naturfaglærerens utsagn kan det synes som at målet er at elevene gjennom aktivitetene skal bli tryggere på temaet, og kunne delta mer aktivt på sikt. Den tredje naturfaglæreren omtalte i større grad aktivitetene i tilknytning til temaet (Naturfaglærer skole 4, 9. tr. s. 7):

Nå legger jeg jo vekt på det som har med... akkurat nå i dag så skal vi begynne med kosthold. Da bruker jeg læreboka og så tar jeg teksten. Og så diskuterer vi ut i fra de tekstene om det er noen som har erfaringer og om det er noen som har synspunkter rundt det. Og det er det ofte. Og om det er noen som ikke skjønner hva som står.

Den ene samfunnsfaglæreren har forberedt et kunnskapsmål som retter seg mot at elevene skal lære om luftlagene (Samfunnsfaglærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 5):

Nå, det er jo at det er innføring i temaet, og det er jo dette her med... i samfunnsfag nå ... det er jo geografi, det er jo luftlagene. Så det er jo rett og slett at jeg håper at de skal få en forståelse av hva dette her er (...).

Den andre samfunnsfaglærerens mål beskrives ikke direkte, men læreren gjør rede for aktivitetene (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 5):

Ja, vi skal lese høyt i klassen, og da skal vi lese om fascisme og nazisme. De skal få lov å lese en stund, og hvor langt vi kommer, det er jeg ikke helt sikker på. Men, så skal vi stoppe, og så skal de få lov å lese videre selv og jobbe med oppgaver. For de har noen oppgaver de skal løse. Så det er det som er i timen. Så blir jeg å stoppe dem litt før timen er over og så sjekke om hvor langt vi er kommet, Så blir jeg å spørre om noen begreper. Hva er det for noe, hva er det for noe. Hva som kjennetegner gjerne den ideologien. Så det er liksom...

Naturfaglærernes begrunnelser for valg av tekster til den observerte økta, er i hovedsak *kompetansemål i LK06*. En av naturfaglærerne uttrykte begrunnelsene på denne måten (Naturfaglærer skole 1, 10. tr. s. 5):

Nei, jeg valgte den egentlig på grunn av... (...)... kommer litt inn på... Eller det som står i planen som jeg følger, den kommer litt inn på det. Og også fordi at jeg syntes det var interessant. Og, det er sånn... jeg tenkte ok, det tror jeg er en sånn ting som de forstår, de fleste av dem. Men hovedsakelig var det på grunn av at læreplanen...

Læreren sa også at hun planla at teksten skulle leses høyt, og at de skulle lage tankekart i tilknytning til lesingen. Læreren begrunnet bruk av tankekart med at hun syntes det var et godt verktøy i tekstarbeidet. En av de andre naturfaglærerne relaterer også valg av tekst til LK06. Denne læreren sa at hun ikke alltid synes at læreboka dekker temaet på en adekvat måte, og for å øke relevansen, hadde hun tilstrebet *variasjon i sammensetning av tekst*, og koblet en tilleggstekst til lærebokteksten (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 11):

Under dagens økt... nå skal vi begynne med et nytt kapittel, nå, som du sikkert har fått med deg. Det skal handle mye om respekt og toleranse, og for at vi er forskjellige. Derfor har jeg jo også hentet ut noen oppgaver. Vi skal gjøre noen praktiske oppgaver som er hentet fra andre plasser og. Litt for å diskutere temaet. For i boka så står det litt mer sånn generelt, mens de oppgavene som jeg tenkte at vi skal gjøre – vi får se hvor langt vi kommer med de oppgavene og – der er det litt mer sånn dilemma som de selv skal prøve å reflektere seg fram til, hva de synes om de dilemmaene. Mens i boka så står det jo mer sånn konkret at noen føler kanskje sånn og noen føler kanskje sånn, mens i dilemmaene, så er det flere alternativer der de selv faktisk må prøve å finne ut av hva de tror er rett.

De tre naturfaglærerne beskriver at tekstene som er valgt for den forestående undervisningsøkt, i hovedsak er relatert til kunnskaper om temaet. At lærerne ikke eksplisitt inkluderer mål for leseundervisningen i valg av tekstene, kan være et uttrykk for at lærerne ikke har spesifikke mål for arbeid med lesing i de observerte timene. Begge samfunnsfaglærerne sier at det temaet som skal behandles den observerte timen er i tråd med *skolens planer*, og på spørsmål om valg av akkurat denne teksten svarer den ene samfunnsfaglæreren (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 8):

Nei, vi er der nå. Grunnen er at det står på planen, rett og slett.

Ut fra samfunnsfaglærerens svar, kan det synes som at tekstvalget er foretatt ut fra hvor langt de har kommet i arbeidet med tema og kompetansemål, og at innholdet i teksten samsvarer med innholdet i temaet som skal læres. Den andre samfunnsfaglæreren hadde lignende begrunnelser og sa at teksten var valgt ut fra at temaet var en del av halvårsplanen for trinnet.

Når naturfaglærerne snakket om hvordan de planla å vektlegge arbeidet med tekstene, var fokus rettet både mot *kunnskapsinnhold*, *lesefaglige arbeidsmåter* og en *kombinasjon av kunnskapsinnhold og lesefaglige arbeidsmåter*. En av naturfaglæ-

terne syntes å vektlegge kunnskapsinnholdet i den foreliggende timen og sa følgende (Naturfaglærer skole 4, 9. tr. s. 7):

Nå legger jeg jo vekt på det som har med... akkurat nå i dag så skal vi begynne med kosthold. Da bruker jeg læreboka og så tar jeg teksten. Og så diskuterer vi ut i fra de tekstene om det er noen som har erfaringer, og om det er noen som har synspunkter rundt det. Og det er det ofte. Og om det er noen som ikke skjønner hva som står. Og det varierer litt hvordan man legger det opp. Så av og til så har man et sånn her at man... at de skal skrive ned ord som de... det er litt varierende, som de tror en 5. klassing ikke skjønner eller en 6. klassing ikke skjønner. Og det blir plutselig mange. Det er jo det som man opplever, at det blir mange. Eller at de skal gjenfortelle tekster. Og det kan være at de må gjenfortelle til foreldrene, at de har en lekse og så skal foreldrene signere, eller at de skal skrive ned noen faktasetninger eller...

De to andre naturfaglærerne vektla en *kombinasjon av kunnskapsinnhold og lesefaglige arbeidsmåter*, og en av disse sa at hun skulle benytte seg av tankekart i arbeid med teksten (Naturfaglærer skole 1, 10. tr. s. 6). Hun brukte tankekart for visualisering, og knyttet ofte ulike farger til, noe hun mente kunne bidra til at elevene husket stoffet bedre. Hun fortalte også at hun ofte minnet elevene på tankekartene de hadde laget, i forkant av prøver.

En av naturfaglærerne var opptatt av sammenhengen mellom tekstens innhold og arbeidsmåter, og mente at ikke alle naturfaglige tema var like egnet for å lese. Noen tema var mer egnet for diskusjon (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 12):

I og med at kapitlene er jo litt forskjellige og temaene er litt forskjellige, så noen tema er det mer fokus på lesing i enn i andre tema. Og dette tema er det ikke like mye fokus på lesing, her er jo mer diskusjonstema egentlig, i dette tilfellet. Så det er jo litt variert hvor mye vekt man legger på lesing i de ulike temaene da. Det er det jo. Noen tema er det mye fokus på lesing og å hente ut informasjon, og andre tema er det jo mindre fokus på det. Og det har jo litt med hvordan det er naturlig å ta tak i temaet, og at man også varierer arbeidsmetodene, og. Og at selv om lesing er et grunnleggende fag, så betyr ikke det at man skal lese hele tiden heller.

Naturfaglæreren anså diskusjon og muntlig aktivitet som mer egnet for den teksten som skulle leses i den påfølgende timen. Hun mener det er viktig å vurdere arbeidsmåtene opp mot innholdets egnethet og hva som skulle oppnås med teksten.

Begge samfunnsfaglærerne fokuserte i hovedsak på kunnskapsinnhold. En av samfunnsfaglærerne sa at tekstgjennomgangens formål var at elevene skulle kunne løse oppgavene som fulgte i etterkant av teksten (Samfunnsfaglærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 5):

(...) og så når vi er ferdige (...) så er det jo at de da skal ha et grunnlag godt nok for å kunne svare på på en måte kontrollspørsmål som kommer, at de har skjønnet det vi har gått gjennom av teksten. Og jeg bruker jo da at en og en får lese så og så mye, og så når de er ferdige så kommenterer vi og ser på ting før vi går videre da til neste. Så sånn bruker jeg å gjøre det.

Den andre samfunnsfaglæreren nevner også at de skal lese teksten høyt, og at de deretter tar for seg noen av begrepene i teksten før elevene arbeider med oppgaver. Samfunnsfaglæreren begrunner arbeidet med de skriftlige oppgavene med at elevene får mindre å gjøre hjemme (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 7-8):

Vi har jobbet mye sånn... Det er ikke alltid vi leser høyt. Noen ganger så får de jobbe direkte med oppgaver, og noen ganger så har jeg ren forelesning for dem. Men det er jo begrenset med tid. For jeg prøver å legge det sånn opp at de får gjort noe... Hvis de har lyst, så får de jobbet seg ferdig på skolen, at de ikke får så mye hjemmearbeid. Jeg er ikke helt for sånn leksemodell. Men jeg ser at noen ganger så må vi bruke det.

Oppsummert viser funnene at naturfaglærernes vektlegginger i stor grad var preget av en kombinasjon av kunnskapsinnhold og lesefaglige arbeidsmåter. Naturfaglærerne benyttet ulike lesefaglige arbeidsmåter som tankekart og diskusjon når de arbeidet med kunnskapsinnholdet. Hos samfunnsfaglærerne var fokuset i større grad

rettet mot kunnskapsinnhold, og de lesefaglige arbeidsmåtene var i hovedsak knyttet til arbeid med spørsmål i etterkant av fagteksten. Lærerne begrunnet i mindre grad valgene av de lesefaglige arbeidsmåtene, med unntak av Naturfaglærer skole 3.

7.3.3. Evaluering av observert økt, naturfag – og samfunnsfaglærere

Som i kapittel 7.2.3, gjør jeg i dette kapitlet rede for naturfag- og samfunnsfaglærernes omtale av de observerte øktene etter gjennomføringen. Etterintervjuene ble som tidligere nevnt, innledet med et åpent spørsmål om hvordan lærerne syntes at arbeidet med tekstene i timen gikk. Naturfaglærerne uttrykte at de hadde gjort noen justeringer, mens samfunnsfaglærerne mente at økta hadde fungert stort sett som planlagt. I det følgende gjør jeg rede for et utvalg av funnene hos naturfag- og samfunnsfaglærerne.

7.3.3.1. Aktivitetenes egnethet

Som jeg gjorde rede for i kapittel 7.2.3, inneholdt neste sekvens i intervjuguiden mer definerte spørsmål innenfor områdene utvikling av ordforråd, lesestrategier, leseflyt, kunnskaper om faget og elevers lesekunnskaper. To av de tre naturfaglærerne mente at tekstene i de observerte timene var egnet for utvikling av ordforråd, og den ene beskrev det slik (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 2):

Det er jo noen fagbegrep i den [teksten], sånn som homofili bl.a. og seksuell lavalder. De står jo i teksten, men det er jo å spørre dem litt, har de hørt om det før. Og de fleste der hadde jo hørt om de fleste begrepene fra tidligere, det har de jo. Så sånn sett er det jo veldig greit å knytte til det som står i boka til deres erfaringer i og med at de har kjennskap til det fra før. Det er det.

Naturfaglæreren utdypet svaret med å si at denne typen begreper lett kan håndteres på andre måter i ungdomsmiljøene, enn i undervisningssammenheng. Som lærer så hun det som viktig å bevisstgjøre elevene på hva begrepene egentlig betyr, selv om 10.klassingene kjenner begrepene fra før. På denne måten mente naturfaglære-

ren at teksten fungerte i forhold til utvikling av ordforråd, og at en slik form for utvikling av ordforråd kunne bidra til *holdningsskaping* blant de unge.

En av naturfaglærerne var imidlertid *usikker* på tekstens bidrag i denne sammenhengen. Bakgrunnen var at han generelt syntes det var utfordrende å velge ut adekvate ord fra naturfagtekstene (Naturfaglærer, skole 4, 9. tr. s. 5):

Der er jeg jo litt usikker, for at jeg fikk ikke... Der er mange ord, og det er mange vanskelige ord. Det er noen få ord som står i en ramme, dette her med celle, hva er en celle for noe, hva er det som... Så jeg tror nok jeg er for dårlig på... eller ikke for dårlig på, det er for lite av det å gå gjennom ord fordi at de blir faktisk ikke ferdige. Du kan plukke... det brukes for mange vanskelige ord i tekster. Så det å finne tekster som er enkle nok, er vanskelig synes jeg. Og kanskje kan man si at de har for dårlig ordforråd ifra tidligere eller sånn og sånn. Men sånn er det egentlig. Det er ikke tekster... det er ikke ord og sånn... Jeg vet ikke... vanlig, dagligdagse ord... de er ikke på... elevene er lite på nett, det blir mye spillbegreper og mye databegreper som... De er på en helt annen interessefelt enn hva det som forventes i den norske skoleboka, for å si det sånn.

Naturfaglæreren synes ut fra utsagnet å mene at vanskelighetsgrad i språket i de naturfaglige tekstene i kombinasjon med elevers manglende ordforråd, kunne bidra til utfordringer i forståelsesarbeidet. Når læreren uttrykker at elevene er lite på nett, tolker jeg det ut fra sammenhengen som at læreren opplevde at elever kunne være lite oppdatert på enkelte naturfaglige tema, og at elevers interessefelt når det gjaldt begreper, mer lå innenfor dataspill enn innenfor naturfaglige tema i lærebøker. Noen av de samme synspunktene kom frem i ulike sammenhenger hos andre lærere i materialet (f.eks. Norsk lærer skole 4, Naturfaglærer skole 1, Samfunnsfaglærer skole 3). Synspunktene kan tyde på at en del elever har andre typer teksterfaringer de møter skoletekster med, noe som kan gjøre det utfordrende for elevene å lese fagtekster i skolens lærebøker, og utfordrende for lærerne å vite hvordan de kan imøtekomme gapet mellom elevenes teksterfaringer og skolens fagtekster. Begge sam-

funnsfaglærerne mente at tekstene i de observerte øktene var egnet for utvikling av ordforråd. Den ene samfunnsfaglæreren var opptatt av at elevene skal forstå de store linjene i faget, og uttrykker følgende (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 2):

Ja det tror jeg [at teksten er egnet for å utvikle elevenes ordforråd]. Det å forstå, ha noen knagger å henge ting på, det synes jeg er viktig. Så derfor så spør jeg om... sånn som... jeg spurte om når tid var 2. verdenskrig – jeg kommer alltid med sånne stikkere inn. Når tid var det, når tid var.. altså... hvorfor var det sånn, prøve å få dem til å berike seg på den måten, altså at de er nødt å tenke på sammenhengene.

Den andre samfunnsfaglæreren mente at de aller fleste fagtekster i utgangspunktet kunne være egnet for utvikling av ordforråd. Læreren uttrykte at det burde være et mål at arbeidet førte til *anvendelse av ord og begreper*, for eksempel ved at elevene tok i bruk fagbegreper i langsvarsoppgaver. Samtidig så læreren det som utfordrende at elevene hadde lite leseerfaringer når det gjaldt fagtekster (Samfunnsfaglærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 1).

Når det gjelder utvikling av lesestrategier, så ble ikke lesestrategier spesielt omtalt av naturfaglærerne. En av naturfaglærerne sa at hun ikke tenkte så mye på lesestrategier i naturfagtimene, men at hun i stedet fokuserte på det som kan betegnes som *lærers preferanser* når det gjaldt læring. Naturfaglæreren sa at hun ofte valgte aktiviteter som hun selv hadde nytte av når hun skulle lære av tekster (Naturfaglærer skole 1, 10.tr. s. 1). En av de andre naturfaglærerne trodde at *refleksjon* omkring de leste avsnittene i etterkant, kunne bidra til å utvikle elevens forståelse av tekster. Hun formulerte seg på denne måten (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 3):

Det er jo blant annet det å lese litt og det å stoppe opp og reflektere rundt det som er lest for å få en bedre forståelse av innholdet. Hvis de bare sitter hjemme og leser for seg selv og leser alt sammenhengende sånn, så er det veldig vanskelig for dem å få med seg alt. Ved å lese et avsnitt, stoppe opp, drøfte, reflektere, så får de mye mer inn av det som står der, ved å knytte det til noe.

Naturfaglæreren peker på at det er viktig å ha et tekstfellesskap å reflektere i for å forstå innholdet, en støtte elevene mangler når de leser tekster alene.

En av samfunnsfaglærerne uttrykte at utvikling av lesestrategier generelt burde være et fokus uansett hvilke tekster det ble arbeidet med, for eksempel ved at elevene ble satt til *arbeid med oppgaver i etterkant av tekst*, noterte stikkord, fant essensen i det leste og slo opp vanskelige ord (Samfunnsfaglærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 1).

Når lærerne snakket om tekstenes egnethet for leseflyt, så kommer flere av naturfaglærerne inn på at tekstene kan bidra i forhold til *gjenkjenning av begreper* gjennom lesingen. En av naturfaglærerne sier det på denne måten (Naturfaglærer skole 3, 10.tr. s. 6):

Det bidrar jo mye, det. Og ved at de jevnlig leser ting så opparbeider de seg... jo flere ganger de leser ordene, jo lettere vil de etter hvert ta dem. Og det gjelder jo ikke nødvendigvis bare de fagbegrepene, men også vanlige ord som blir brukt i alle tekstene. Spørreord og hvorfor og... de dro... altså alle sånne vanlige hverdagsord som ikke nødvendigvis er naturfagord, jo flere ganger de leser dem, jo bedre vil det jo bli. Jo mer kjennskap de har til ordene, jo lettere er det jo.

En av samfunnsfaglærerne pekte på *fagteksters generelle egnethet* for å øve opp elevenes leseferdigheter. Læreren uttrykte at generelt sett kunne en se på all lesing av fagtekster som bidrag i arbeid med utvikling av leseferdigheter (Samfunnsfaglærer skole 3, 8. og 9. tr. s. 1).

Naturfaglærerne sa at tekstene på ulike måter hadde fungert godt når det gjaldt å bidra til å utvikle elevenes kunnskaper om faget. En av naturfaglærerne fremhevet samtidig viktigheten av at innholdet i tekstene gjøres relevant for elevene, og spesielt dersom de naturfaglige tekstene er abstrakte (Naturfaglærer skole 1, 10. tr. s. 1):

Ja det tror jeg. Og særlig hvis man tar inn eller prøver å gjøre litt sånn visuelt og kobler det til deres virkelighet. Men det kunne jeg vært flinkere med, å ta sånne eksempler med det som de er kjent med.

En av de andre naturfaglærerne fremhevet tekstens muligheter for refleksjon, og at *elevers medvirkning* var sentral i kunnskapsutviklingen (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 3):

Det er jo mye drøfting og refleksjoner rundt det, og de deler jo sine egne tanker til de andre, som gjør sånn at de andre også får nye innspill ifra andre. Og så knytter vi jo samtidig det til fagstoffet og boka og det som faktisk står der. Så det øker jo sånn sett også kompetansen deres i faget, det gjør det.

Synspunktet om elevers medvirkning i kunnskapsutviklingen ble også fremhevet av en av samfunnsfaglærerne (Samfunnsfaglærer skole 3, 8. og 9.tr. s.1). Når det gjelder å utvikle elevenes kunnskaper gjennom tekster, var det en av samfunnsfaglærerne som også så *lærers engasjement* som sentralt i tekstarbeidet, og sa det på denne måten (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 1):

Jeg har jo lest eller hørt det at det er mange gode metoder som kan brukes, og med fordel, og mange profitterer på det. Men det de profitterer aller, aller mest på det er en engasjert lærer. Uansett metode. Det har jeg lest. Men om det er korrekt, det...

Naturfaglærerne ga også uttrykk for at arbeidsmåtene i de observerte timene ga informasjon om elevenes lesekunnskaper, og da relatert til avkodings- og forståelsesferdigheter. Det at elevene leste høyt, ga lærerne mulighet til å få kunnskap om elevers lesing på flere måter, og en av naturfaglærerne fremhevet muligheten for *kartlegging av avkodingsferdigheter* (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 4):

Ja det gjør det. Når de leser høyt sånn så hører jeg jo hvor mange ganger de stoppet opp underveis og... Hvilke ord de eventuelt stoppet opp på, om det er fagord de stopper opp på eller om det er de vanlige ordene de stopper opp på. Det har mye å si. Hvis de stopper ofte opp på de vanlige ordene som ikke

nødvendigvis er naturfag, så gir det meg en indikasjon på at de mangler kanskje litt mer i leseflyten enn andre gjør. Hvis det er bare de naturfagbegrepene de stopper opp på, så kan det fortelle litt mer at ok, det er kanskje det naturfaglige her de ikke helt forstår, men at de da trenger bare litt mer innspill på akkurat det.

En av de andre naturfaglærerne mente at refleksjonene omkring teksten også ga muligheter for *kartlegging av forståelsesferdigheter* (Naturfaglærer skole 4, 9.tr. s. 4). Lignende synspunkter kom frem hos samfunnsfaglærerne. Den ene samfunnsfaglæreren hadde en generell betraktning over det å lese tekster høyt, som de hadde gjort i den observerte økta (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 2):

Det kan bidra til både noe positivt og noe negativt. Det positive det er jo det at de får lesetrening, rent teknisk lesetrening. Fordi at det trenger de jo hele tiden. Og det at de øver på å lese for klassen gjør det at de blir tryggere i klassen. Men det negative det er jo det at de kanskje ikke får med seg alt når de leser. Og så kan det være noen som seiler i dette systemet og som bruker den til å tenke på egne ting. Det er vanskelig å kontrollere det.

Selv om læreren uttrykte både positive og negative sider ved å lese tekster høyt, ga han likevel uttrykk for at arbeidsmåten ga mulighet for *kartlegging av forståelsesferdigheter* og muligheter for *refleksjon og deltakelse*. Læreren var overrasket over hvor mye elevene hadde fått med seg i den observerte økta, ettersom elevene var svært muntlig aktive, med mange relevante innspill under drøfting av tekstens innhold.

Lærerne hadde litt varierende opplevelser av om tekstene hadde fungert så støttende som de hadde tenkt. Flere av lærerne var opptatt av samtalene omkring tekstene og at samtalene kunne bidra til at tekstene fikk en mer *helhetlig mening*. I naturfagtimen hvor sex og samliv hadde vært tema, og hvor samtalen på mange måter ble sett på som viktigere enn selve lesingen, sa naturfaglæreren det på denne måten (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s.3):

Jeg valgte jo å fokusere mye på tanker og følelser som vi har (...), altså hva de har hørt om det, hva de har vært borti og hvordan ville de ha følt det hvis de hadde vært i den situasjonen? Vinklet det litt for at de skal prøve å kjenne litt på det selv. For en ting er å lese om hva andre føler, men en annen ting er å faktisk forstå hva de andre føler. Det er to helt forskjellige ting. For det er jo mye... altså det er jo ikke alle som blir godtatt der ute, og noen blir faktisk støtt ut av både foreldre og familie og venner fordi at de er annerledes. Og det at de skal kjenne litt på det, at hvordan ville de ha følt det hvis de hadde blitt støtt ut fordi at de var annerledes. Jeg tror det er kjempeviktig at de kjenner litt selv på det, faktisk.

Naturfaglæreren fremhever tekstens muligheter til å vinkle diskusjonen inn mot *utvikling av empati*. En av de andre naturfaglærerne pekte på viktigheten av at teksten kunne virke som *støtte for samtale*, som for eksempel denne naturfaglæreren (Naturfaglærer skole 4, 9. tr. s. 4):

Altså, det å bare lese uten å gjøre en liten refleksjon etter hva er det vi egentlig har lest om, så blir det veldig sånn monotont, vi leser bare for å bli ferdig med det og så er det friminutt. Nå aktiviserer jeg dem lite grann imellom for å gjøre en refleksjon over hva var det vi egentlig hadde lest. Det kan godt hende at jeg tar flere avsnitt og så går litt tilbake, at hva var det denne her... litt avhengig av hvordan sammenheng det er. Sånn at de får tenke over hva er det vi har lest.

Naturfaglæreren utdyper utsagnet ved å si at han håper denne måten å gjøre det på også bidrar til at elevene reflekterer selv, når de har lest hjemme. Det er også lærere som har stor nytte av tekstene i læreboka, som samfunnsfaglæreren som mener at læreboka er støttende i form av *adekvat kunnskapsinnhold* (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 2):

Ja i... Kosmos, den boka der, den læreboka der den synes jeg... altså, den synes jeg støtter meg veldig i... Den er ganske god synes jeg. Den sier de samme tingene som jeg mener og tenker. Så derfor så synes jeg boka er... den er god på... Og jeg vet når... før vi begynte med dette her så tok jeg en liten epistel om det store børskraket i 1929, hvor jeg fortalte om det. Og så hadde jeg ikke kommet så langt, jeg hadde ikke sjekket så mye i boka, og så leste jeg litt

etterpå, og så stod det akkurat... nesten... ikke ordrett da, men... det samme som jeg hadde fortalt om; hvorfor, årsaker og sammenhenger og... så stod det akkurat det samme om det børskraket.

Samfunnsfaglæreren utdypet utsagnet med at de lærebøkene de benytter, dekker i stor grad det viktigste i de temaene som berøres.

7.3.3.2. *Naturfag- og samfunnsfaglærerne om observasjon av fremgang*

Observasjon av fremgang i løpet av en økt, kan kanskje ikke forventes. Samtidig berøres temaet for å fokusere på lærernes vurdering av læring i den observerte økta (jfr. kapittel 7.2.3.2). Som norsklærerne var også natur- og samfunnsfaglærerne delte i sine oppfatninger av fremgang. En av naturfaglærerne som mente at hun så fremgang, knyttet fremgang til *økt muntlig aktivitet*. Hun mente at at elevene virket tryggere i situasjonen i løpet av timen hvor temaet var sex og samliv, og uttrykte seg på denne måten (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 4):

Merket det litt. I begynnelsen så er det... merker i begynnelsen spesielt at de er litt forsiktige og kanskje stikker litt om og glemmer et og annet ord, men så flyter det mer mot slutten når de blir litt tryggere og kommer litt inn i det. I begynnelsen er de kanskje litt mer usikre, kanskje litt sånn smånervøs, litt sånn småstresset på grunn av tema og litt sånn.

En av de andre naturfaglærerne trengte litt betenkningstid for å svare på spørsmålet. Han sa etter hvert at han hadde tenkt på at en av elevene hadde bedre *leseflyt* enn tidligere, men syntes kanskje ikke at han merket generell fremgang hos elever når det gjaldt innholdet i timen (Naturfaglærer skole 4, 9. tr. s. 6):

Nå må jeg tenke meg om.... Jeg så han Eirik, han (...) Jeg vil ikke si i denne siste timen, men ... her er det noe som viser fremgang i det at han leser mer, det jobbes med lesing. Han var ikke noe sånn spesielt god leser når han kom hit og vi har jobbet med lesing. Og nå når han leser i dag så... det var jo veldig bra. Det tenkte jeg på at dette her var faktisk veldig bra. Det var ikke så bra for en

måned eller to siden. Så det kjenner jeg at det er faktisk sånn som er fremgang på. Men akkurat den timen kan jeg ikke akkurat si at det var noe.

Begge samfunnsfaglærerne knyttet fremgang til *økt muntlig aktivitet*. Mens den ene var overrasket over elevenes faktakunnskaper og bidrag i diskusjonen, var den andre læreren overrasket over økt muntlig aktivitet hos to av elevene (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 3):

Ja det var et par som svarte litt... som var litt uvant at de svarte, faktisk, som hadde fått med seg noe. Men jeg husket ikke hvem det var. Det var i hvert fall en elev.

7.3.3.3. *Observert økt i kontekst*

Læreres oppfatninger av progresjon i aktiviteter knyttet til lesing, ble sett i forhold til på hvilke måter aktiviteter i den observerte økta, var forbundet med foregående økter (jfr. kapittel 7.2.3.3). Svarene fra lærerne kan tyde på at sammenheng i aktiviteter ble forstått som fellestrekk ved arbeidsmåter, eller at aktivitetene var gjenkjennelige. Sammenheng ble i liten grad koblet til arbeid rettet mot bevisste aktiviteter og strategier med fokus på progresjon. To av de tre naturfaglærerne mener at aktivitetene i den observerte økta har sammenheng med tidligere økter. Ett eksempel er uttalelsen fra denne naturfaglæreren (Naturfaglærer skole 4, 9. tr. s. 2):

Nei det er... Man innleder ofte kapitlene sånn. Det er ganske gjenkjennelig. Utsagnet tyder på at læreren fokuserer på elevene, og *gjenkjennelige aktiviteter*. En av naturfaglærerne mener det er sammenheng i det at selv om temaet er nytt for elevene, så skal de også i denne teksten forholde seg til nye begreper som skal læres. Slik sett er det *fellestrekk ved arbeidsmåter* (Naturfaglærer skole 3, 10. tr. s. 11). Den tredje naturfaglæreren beskriver at teksten i den observerte økta ikke har en spesifikk sammenheng, fordi det er et nytt tema, men arbeidsmåtene som benyttes har hun benyttet tidligere fordi hun synes de er anvendelige i arbeid med tekst (Na-

turfaglærer skole 1, 10.tr. s. 5). Det er ingen av naturfaglærerne som knytter sammenheng i leseaktiviteter direkte til progresjon, men mer til at aktivitetene på ulike måter er gjenkjennelige for elevene eller for læreren.

Samfunnsfaglærerne har lignende beskrivelser av hva sammenheng innebærer, og svarer begge at det er sammenheng i arbeidsmåtene i øktene ved at det er denne måten de pleier å legge opp undervisningen på, eller *gjenkjennelige aktiviteter*. Den ene samfunnsfaglæreren sier for eksempel (Samfunnsfaglærer skole 3, 8. og 9. tr. s.5):

Og jeg bruker jo da at en og en får lese så og så mye, og så når de er ferdige så kommenterer vi og ser på ting før vi går videre da til neste. Så sånn bruker jeg å gjøre det (...).

De tre naturfaglærerne uttrykte at de gjorde endringer i forhold til planlagt undervisning. For to av lærerne bestod endringene i *færre aktiviteter* ved at de kuttet ned på det planlagte innholdet (Naturfaglærer skole 3 og Naturfaglærer skole 4). En av dem sier at tidsfaktoren bidro til at han ikke fikk arbeidet med de multimodale sidene ved teksten slik han egentlig ville (Naturfaglærer, skole 4, 9. tr. s.1):

Det er jo veldig fort at de hopper over billedtekstene. Og i naturfagbøkene ... i hvert fall i det læreverket vi har, så er det veldig sentral i teksten. Det med å lese overskrift og lese billedtekster og... Så det... jeg er veldig opptatt av at de må lese det (...) Og du er på en måte ikke klar for å begynne da, å lese tekst, tenker jeg, før at du har på en måte sett litt rundt bildene og... Nå ble det... sånn som i den timen jeg hadde her, det ble jo litt... blir jo litt dårlig tid. Jeg ville jo ha gått gjennom mer enn hva jeg akkurat gjør nå. Jeg ville ha sånn sett kunne ha lest igjennom hele det som de skulle jobbe med hjemme sånn at vi har fått snakket litt om det, diskutert litt og tatt vanskelige ord. Det er litt av det jeg prater om dette med tiden, det er en del ting som man ikke får anledning til å gjøre.

Den tredje naturfaglæreren fortalte at hun endret *arbeidsmåter* underveis ved at hun bestemte seg for at hun, i stedet for å stille elevene spørsmål i tilknytning til innholdet i teksten, skulle få elevene til å lage egne tankekart om innholdet. Bestemmelsen begrunnet hun i at hun ville at elevene skulle bli mer selvstendige i det å finne svar i teksten (Naturfaglærer skole 1, 10. tr. s. 2).

Samfunnsfaglærerne hadde bare gjort mindre justeringer, og mente at økta hadde forløpt slik de i all hovedsak hadde tenkt. En av samfunnsfaglærerne sier at han kunne tenkt seg mer tid. Når jeg spør hva han ville brukt tiden på, svarer han (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 3):

Jeg ville kanskje ha... kanskje enten ha forelest litt, kort, tatt hovedpunktene på en litt mer grundig måte. Det kunne hende at jeg kunne ha gitt dem en sånn førtest for å se hva de kunne, hva de visste fra før. Det kunne jeg ha gjort. Det gjør jeg av og til, ikke så veldig ofte, men det hender seg jeg gjør det. Og så latt de fått enda bedre tid på å jobbe med oppgavene når vi har sånn oppgaveløsning som det. Det er de tingene jeg har tenkt på.

Utsagnet tydet på at samfunnsfaglæreren kunne tenkt seg å bruke mer tid på utvikling av elevenes kunnskaper.

Lærerne har litt ulike planer for det videre arbeidet når det gjelder aktiviteter i tilknytning til lesing. Naturfaglæreren som laget tankekart sammen med elevene, sier at dette skal ferdigstilles, men det synes ikke som hun planlegger å benytte tankekartet i det videre arbeidet (Naturfaglærer skole 1, 10. tr. s. 3):

Det som jeg tenkte videre med den er at... du så vi gjorde ikke ferdig. Jeg tenkte å gjøre det ferdig og jeg skal ikke jobbe så mye mer med akkurat det, for vi holder på med annet stoff. Men jeg tenkte også å prøve – for de synes det er artig å bruke mikroskop – uansett å ta det med hit, å ta sånne forskjellige typer og kanskje ser vi noe, kanskje ser vi ikke noe, så da kan vi kanskje snakke

litt mer rundt emnet og bruke ordene som vi har lært. Det var det som jeg tenkte sånn videre.

Læreren skal gå videre med andre aktiviteter, og er tydelig opptatt av å ta hensyn til hva elevene liker å holde på med. Læreren er inne på *anvendelse av nye ord og begrep* som en del av det videre arbeidet. En annen av naturfaglærerne sier at hun skal gå mer inn i temaet og fokuserer på *kunnskapsutvikling* (Naturfaglærer skole 3, 10.tr. s.5). Hun sier at timen vil bli annerledes, og at det ikke kommer til å bli mye lesing, men mer foredragspreg som hun skal trekke elevene inn i. En annen av naturfaglærerne sier at han ikke er helt sikker på hvordan det videre arbeidet med lesing blir, men beskriver hva han tenker å gjøre fremover (Naturfaglærer skole 4, 9. tr. s. 7):

Nå husker jeg ikke... vi skal gjøre det... vi skal nå ha noen aktiviteter også innimellom, så jeg... det blir litt kombinasjon av det. Nå fortsetter vi nok antakelig å lese fordi at nå har vi denne timen her og så har vi to timer på fredag som går bort, og så er det neste, og så er det to timer. Så jeg tror faktisk det blir litt lesing også og gjennomgang av nytt tema.

Naturfaglæreren uttrykte at det med jevne mellomrom var andre aktiviteter, som turer, konserter etc., som gjorde at naturfagtimer måtte utgå. Noen ganger skapte det utfordringer med tanke på planlegging av timene. Utsagnet kan tyde på at han ikke der og da hadde helt oversikt over hvordan det videre arbeidet konkret ble, men at det ble mer *lesing*. Samfunnsfaglærerne fokuserer på *kunnskapsutvikling*, og mens den ene av dem planla å starte på nytt tema om samisk bosetting (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 1) var den andre opptatt av at tekstene fra den observerte økta var en forberedelse til et *prosjekt* om 2. verdenskrig (Samfunnsfaglærer skole 2, 9. tr. s. 3):

Ja nå har vi holdt på å forberede oss til krigen, til 2. verdenskrig. Og da blir det jo... det neste vi gjør nå det er jo da det prosjektet. Sånn at de er på en måte litt forberedt på å... at de har litt kunnskaper om dette før vi starter med prosjektet, at de vet hva krigen går ut på. Jeg sier jo til dem de må se på TV når det går disse filmene og alt, og noen gjør det, men Så det er i hvert fall sånn jeg tenker.

Det går ikke frem av materialet at samfunnsfaglærerne spesifikt fokuserer på lesing, eller aktiviteter knyttet til lesing i det videre arbeidet, men lesing kan likevel inngå mer implisitt, som en del av arbeidet.

7.3.4. Oppsummering, naturfag- og samfunnsfaglærernes oppfatninger

Lesing ble av de fem lærerne fremhevet som en svært viktig ferdighet som elevene må utvikle god kompetanse i. Det var også flere av lærerne som nevnte at lesing enten var, eller hadde vært, et satsningsområde ved deres skole. Lesing som grunnleggende ferdighet ble i stor grad uttrykt som det å være, eller bli, en generelt god leser, altså en fundamental kompetanse som må beherskes i tilstrekkelig grad for å kunne beherske fagene. Lærerne var inne på generelle sider ved lesing som må mestres, og omtalte lesing med begreper som forståelse, hastighet, lesemotivasjon, fagspråk og faguttrykk. Flere av lærerne mente at det var vanskelig å si eksplisitt hva lesing er i det enkelte fag. Naturfaglærerne pekte på at fagets mange begreper var et kjennetegn ved lesingen i faget, og at innholdet skilte seg fra andre fag. Samfunnsfaglærerne var noe delt i sine synspunkter, men fagets språk ble fremhevet som sentralt for lesing. De samme aspektene ble nevnt som noe som skiller lesing i fagene.

Både samfunnsfaglærere og naturfaglærere påpekte at selv om de hadde mange faglig sterke elever, var det en utfordring at flere elever manglet tilstrekkelige leseferdigheter og leseerfaringer i fagene, noe som stilte krav til undervisningen både med tanke på tilpasning og motivering. Manglende leseferdigheter hos elever, lav

interesse for fagene, og kompliserte tekster, var momenter som blant annet ble nevnt når lærerne beskrev hva de anså for å være det mest utfordrende i arbeid med lesing i fagene.

Ved én av skolene ble det arrangert lesekonferanser to ganger pr. år, og lærerne kartla elever gjennom Leselos. Det var ikke organisert samarbeid om lesing i fag utover disse tiltakene, men lærerne tok gjerne initiativ til mer uformelle samtaler som angikk lesing. En skole hadde nedsatt en arbeidsgruppe for å utvikle lese- og skriveplan. For øvrig var det innimellom satt av tid til idemyldringer omkring lesing i felles-tiden ved de ulike skolene, men lærerne stod fritt til å ta i bruk de ulike metodene som ble presentert. Lærerne ytret ønske om et mer organisert, jevnlig samarbeid mellom alle lærerne, og pekte på at økt samarbeid om lesing kunne bidratt til en mer effektiv og mer sammenhengende leseundervisning for elevene.

Når det gjaldt hva lærerne ønsket å oppnå med de observerte øktene, fordelte beskrivelsene seg i hovedsak mellom beskrivelser av mål eller aktiviteter. Valg av tekster begrunnes hovedsakelig ut LK06, ut fra variasjon for å dekke kunnskapsinnhold, og ut fra mer lokale planer som foreligger. Lærernes vektlegginger i øktene rettet seg både mot kunnskapsinnhold og lesefaglige arbeidsmåter, men naturfaglærerne og samfunnsfaglærerne er noe ulike i sine tilnærminger. Mens de tre naturfaglærerne forberedte tankekart og diskusjoner i tilknytning til lesing av teksten, forberedte begge samfunnsfaglærerne at elevene skulle arbeide med oppgaver i tilknytning til teksten i læreboka.

Naturfag- og samfunnsfaglærerne ga uttrykk for at de observerte øktene i stor grad ble som forventet. Naturfaglærerne var delt i synet på hvorvidt tekstene i den observerte timen var egnet for utvikling av ordforråd. Høy forekomst av vanskelige begreper ble nevnt som utfordrende med tanke på hva som skal fokuseres og hvordan.

Andre utfordringer som nevnes, er at tekster kan være vanskelig å tilpasse uten å miste sentral informasjon. Lesing av avsnitt høyt, og samtale om avsnittene i etterkant, er arbeidsmåter både naturfag- og samfunnsfaglærerne har tro på for å utvikle kunnskap om temaet. De fem lærerne mener at de får viktig kunnskap om elevers leseferdigheter ved at tekstene leses høyt. Tekstene i den observerte økta fungerte som støtte i form av at de la til rette for ulike faglige refleksjoner.

Lærerne koblet i hovedsak sammenhenger i leseaktiviteter til tema, og til at aktivitetene var gjenkjennelige for elevene. Endringer i løpet av naturfagtimene bestod først og fremst i å kutte ned på antall aktiviteter i timene, men én av naturfaglærerne valgte å knytte samtalen om teksten til utvikling av tankekart sammen med elevene i etterarbeidet. Samfunnsfaglærerne foretok ingen endringer i de observerte øktene. Lærerne var mindre konkrete på hvordan det videre arbeidet med lesing skal foregå, og også når det gjelder progresjon.

8. OPPFATNINGER AV ARBEID MED LESING I FAG, OPPSUMMERENDE DRØFTING

8.1.1. Innledning

I dette kapitlet drøfter jeg noen av de funnene jeg anser for å være mest vesentlige når det gjelder utforskning av læreres lesedidaktiske oppfatninger. Disse funnene kan relateres til studiens andre delspørsmål: *Hvordan oppfatter lærere arbeid med lesing i et didaktisk perspektiv?* Drøftingene tar utgangspunkt i lærernes mer generelle oppfatninger av lesing som grunnleggende ferdighet, og rettes deretter mot planlegging og evaluering av de observerte øktene. Drøftingene er basert på teoretiske perspektiver slik jeg gjorde rede for i kapittel 3. Resultatene ses også i lys av nasjonale føringer, samt forskning som kan relateres til studien.

8.1.2. «Lesing i alle fag»

For å kunne utforske læreres lesedidaktiske arbeid har det vært viktig å få kunnskap om hvordan lærere ser på lesing som grunnleggende ferdighet i de undersøkte fagene. Tidligere studier som omhandler læreres arbeid med ferdigheter, har blant annet vist at systematisk utvikling av ferdigheter i fag har vært lite fokusert (f.eks. Møller, Prøitz og Aasen, 2009, s. 14). Det er også studier som viser variasjon i, og usikkerhet om, hva lærerne forstår med grunnleggende ferdigheter, og det finnes klasseromsstudier som viser at læreres tenkning om ferdigheter kan synes knyttet til elementære ferdigheter og mestring på lavere trinn (f.eks. Hodgson, et al., 2012, s. 146). I den foreliggende studien er en av målsetningene, som tidligere nevnt, å få mer og nyere kunnskap om læreres oppfatninger av den grunnleggende ferdigheten lesing etter læreplanrevisjonen i 2013.

Et funn i intervjumaterialet er at når lærerne omtaler lesing som grunnleggende ferdighet, gjør de det i noe generelle, overordnede vendinger. Dette gjelder for lærere i alle de tre fagene. I hovedsak rettes oppmerksomheten mot elevene, og det å være, eller bli en god leser. Alle lærerne vektlegger betydningen av at elevene utvikler gode leseferdigheter, og alle lærerne fremhever lesing som en sentral faktor i læreplanene for alle fag. Det er likevel noen nyanser i svarene. Mens norsklærerne i stor grad ser på viktigheten av lesing i fag for å styrke elevens fagkompetanse og medvirkning i samfunnet, synes øvrige lærere i hovedsak å knytte viktigheten av gode leseferdigheter til fagene. Begrunnelsen for at LK06 prioriterte de grunnleggende ferdighetene, var at ferdighetene er sett på som forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv (NOU 2015:8, s.34). Formålet med lesing som grunnleggende ferdighet kan dermed knyttes både til skolefag og læring, og til lesekompetanse i et samfunnsperspektiv. For at elevene skal kunne mestre å overføre og ta i bruk adekvate leseferdigheter utenfor skolen, bør arbeidet med lesing i skolesammenheng gjenspeile de ulike perspektivene på relevante måter. Det kan reises spørsmål ved om lærernes oppfatninger av formål for den grunnleggende ferdigheten lesing, kan ha betydning for hvordan lærere planlegger for det lesedidaktiske arbeidet, både med tanke på innhold og progresjon. Dersom læreres perspektiv i arbeid med lesing i hovedsak forstås og planlegges ut fra hver enkelt tekst, time, og hvert enkelt fag, vil det kunne stille krav til at elevene selv mestrer å overføre relevante ferdigheter til tekstlige aktiviteter i, og på tvers av, fag, og i sammenhenger utenfor skolen.

Lærerne i studien knyttet lesing som grunnleggende ferdighet til lesing i alle fag. Det kan være grunn til å tro at enkelte lærere oppfattet termen *lesing i alle fag* som utvikling av leseforståelse gjennom *mer* lesing i fagene enn tidligere. Ett eksempel er at lesing i fag beskrives som *teknisk lesetrening i tillegg til at du skal forstå* (Samfunnsfaglærer skole 3). Utsagnet kan for eksempel forklares med at det kreves mye

mengdetrening for å bli en god leser. Oppfatningen er på mange måter både legitim og relativt vanlig (RAND, 2002, s. 5). Det var også en lærer som uttrykte at selv om det skulle være lesing i fagene, så forbandt hun fortsatt lesing med norskfaget, mens lesing i naturfag for henne handlet mest om at elevene forstod begrepene i tekstene (Naturfaglærer skole 1). Utsagnene kan tyde på at det kan være ulike oppfatninger av hva lærere forstår med lesing i fagene. Funnene kan også relateres til studier som for eksempel skiller mellom lærere som har som mål å utvikle elevers generelle og uavhengige leseferdigheter, og lærere som ser på leseundervisning med formål om å utvikle elever som lesere (Duffy og Metheny, 1979). De ulike innfallsvinklene til hvordan lesing i fag forstås, kan innebære vesensforskjeller med hensyn til hvordan lærere ser på rolle og ansvar i tilrettelegging av lesing som grunnleggende ferdighet i fagene.

8.1.3. Perspektiver på ansvar for lesing i fagene

Alle norsklærerne var opptatt av at faget skal bidra til å utvikle leseglede. I den forbindelse ble det uttrykt at det finnes et skille mellom skjønnlitteratur og fagtekster, hvor leseglede ble relatert til skjønnlitteratur og faktatekster innenfor elevers interessefelt. Leseplede ble også sett i sammenheng med tilrettelegging for elevers egne valg og lesemotivasjon. Fagtekster ble omtalt som tekster hvor *de skal lære* (f.eks. Norsklærer skole 1). Utsagnene kan bidra til å forstå skjønnlitterære tekster som anvendelige for utvikling av leseplede og motivasjon, med mulige positive ringvirkninger for arbeid med sakprosaetekster. I materialet fremkommer det ikke *hvordan* de mer utforskende lesemåtene som anvendes for skjønnlitteratur skal kunne bidra inn i arbeidet med sakprosaetekstene. Lærerne omtalte sjangrene, lesemåtene og funksjonene hver for seg (jfr. kapittel 3.4.2).

Alle norsklærerne så det som sitt spesielle ansvar å lære elevene strategier for å beherske tekster og følge opp elevers leseferdigheter. I LK06 (Kunnskapsdepartemen-

tet, 2006, s. 44) er lesing som grunnleggende ferdighet presisert som et særskilt ansvar for norskfaget. I forbindelse med justeringene av LK06 i 2013, ble norskfagets særskilte ansvar for lesing fjernet, og samtidig tydeliggjort i øvrige fag. Det er mulig at norsklærernes oppfatninger av ansvar for lesing var uttrykk for en årelang tradisjon, og at norsklærerne påtok seg et ansvar som det kan diskuteres om de innehar i henhold til nasjonale føringer (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Samtidig presiserte flere av norsklærerne at når lesing er del av LK06 sine grunnleggende ferdigheter i fagene, innebærer det at fagene har et mer fordelt ansvar. Dette gjelder også for de andre ferdighetene. For eksempel uttrykte en av norsklærerne en form for lettelse ved at det ikke lengre var hennes oppgave å lære elevene å skrive naturfagrapporter (Norsklærer skole 4). Norsklærernes særskilte ansvar for lesing har hatt en sentral og tydelig plass i læreplaner i flere tiår (jfr. kapittel 1.1), og kan kanskje ligge såpass under huden på mange norsklærere, at de kjenner på ansvaret, enten de er direkte ansvarliggjort gjennom læreplaner, eller ikke.

Utsagnene fra flere av norsklærerne om at ansvaret for elevers leseferdigheter var et *følt ansvar*, eller, som et ansvar de *kjente på*, kan likevel bidra til å bygge opp om en mulig usikkerhet som retter seg mot hva lesing i norskfaget egentlig innebærer, når lesing er en grunnleggende ferdighet i alle fag. At norsklærerne både kjente på et ansvar, og tok et mangeårig praktisk ansvar, kom også frem ved at alle de fire norsklærerne gjennomførte, og fulgte opp, de nasjonale prøvene på trinnet ved de ulike skolene. Praksisen syntes å være oppfattet som selvfølgelig, ettersom flere sa at de ikke hadde tenkt over den før jeg stilte spørsmålet. Det kom også frem at det praktiske ansvaret for prøvene hadde vært diskutert ved én av skolene, uten at det hadde ført til en endret praksis. Ved de tre andre skolene hadde det aldri vært stilt spørsmål om den tradisjonelle praksisen, selv om lesing er et felles anliggende for fagene, og flere av tekstene i de nasjonale prøvene også berører andre fag enn norskfaget.

Et sentralt spørsmål i denne sammenheng, kan rette seg mot hvilket oppfølgingsansvar lærere i andre fag gis, eller har mulighet for å ta, ved at norsklærere, som i denne studien, fortsetter å ivareta fagets tradisjon med å ha ansvar for gjennomføring og oppfølging av de nasjonale prøvene. Betragtningene gjør at det muligens ikke er spesielt oppsiktsvekkende at en av naturfaglærerne ga uttrykk for at hun ikke tenker på lesing i faget, og at når hun tenker på lesing, så tenker hun på faget norsk (Naturfaglærer skole 1). Utsagnet bidrar samtidig til å synliggjøre at det muligens ikke er klart for naturfaglæreren hva lesing i naturfag er, eller hvilken rolle naturfaglæreren spiller med tanke på lesing i faget. Uklarhet om rollen som tilrettelegger av lesing i fagene fremkom også hos andre lærere, som for eksempel hos norsklæreren som uttrykte at alle lærere *er norsklærere, eller leselærere* (Norsklærer skole 3). Utsagnet kan tyde på at norsklæreren sidestiller det å være *leselærer*, med det å være norsklærer, og at alle lærerne har fått en slags norsklærerfunksjon. En slik forståelse av rollen synes å se bort fra det fagspesifikke ved lesing og leseundervisning, som ligger til rollen som leselærer. Alle norsklærere er derfor leselærere, men alle leselærere er ikke nødvendigvis norsklærere.

Et annet aspekt av betydning for den fagspesifikke leseundervisningen var at det ble uttrykt usikkerhet om hva fagenes egenart innebærer (Naturfaglærer skole 4). Usikkerheten kan for eksempel medføre at lærere ikke er tilstrekkelig bevisste på viktige metaforer i fagene de underviser i (jfr. Askeland, 2006), og at ekspertiseperspektivene i fagene fremheves i begrenset grad (jfr. kapittel 3.3.5). Utsagnene kan støtte opp om at det kan ligge uklarheter i rollen som ansvarlig for den grunnleggende ferdigheten lesing; uklarheter som kan ha betydning for hvordan lesing i fagene forstås, og hvordan rollen som tilrettelegger av lesing i fagene utøves. Wacca et al. (2014, s.16) peker på at hvert fagområde krever ulike ferdigheter for effektiv lesing, og lærere i fagene spiller ulike roller i tilretteleggingen. Det kan kanskje ikke tas for gitt at

når læreplaner presiserer lesing som grunnleggende ferdighet, så er ansvar og ansvarsfordeling mellom fagene samtidig avklart.

Det kan synes klart at enkeltfag kan ha større ansvar for noen ferdigheter, sammenlignet med andre fag. I forbindelse med arbeid med fagfornyelse i skolen (NOU 2015:8), ble det 1. september 2017 vedtatt en ny, overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her presiseres det at de grunnleggende ferdighetene er en del av alle fag, men at enkeltfag spiller ulike roller i utvikling av de ulike ferdighetene, og enkeltfag vil derfor ha større ansvar for noen ferdigheter enn andre fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Studiens funn bidrar til å synliggjøre betydningen av at lærere har en tydelig og avklart forståelse av hva dette ansvaret innebærer, både innad i, og på tvers av fagene.

De ni lærerne uttrykker at det ikke er et organisert, jevnlig og formelt samarbeid om lesing på tvers av fag eller trinn ved skolene. Ut fra lærernes utsagn, synes arenaer for å diskutere lesing som grunnleggende ferdighet å være begrenset til lærernes egne initiativ. Slike initiativ er prisverdige og også ønskelige, men vil kanskje bare ha verdi for de lærerne som tar initiativ, og de elevene som berøres? Manglende, eller mer tilfeldig samarbeid på tvers av fag når det gjelder prøveverktøy i lesing, er også dokumentert i andre studier (f.eks. Seland, Vibe og Hovdhaugen, 2013; Monsen, 2014). Det er mye som tyder på at selv om kompetansemål i læreplaner for fagene kan legge til rette for samarbeid om forståelsesferdigheter i arbeid med tekster, og flere av lærerne i studien gir uttrykk for ønske om et slikt målrettet samarbeid, så arbeides det i hovedsak side om side, eller parallelt, med lesing i fagene. At lærere arbeider parallelt er også avdekket i nyere studier av arbeid med andre ferdigheter enn lesing (f.eks. Fiskarstrand, 2017). Funnene kan bidra til å synliggjøre at målet om tverrfaglig samarbeid slik det fremstår i Meld. St. 28 (2015-2016), i begrenset grad diskuteres og realiseres. Samtidig kan det kanskje ikke forventes at lærere tar initia-

tiv til planmessig, tverrfaglig samarbeid, dersom de målrettede områdene for utvikling ikke er forankret i organisasjonen (f.eks. Markussen, Carlsten, Seland og Sjaastad, 2015). Skoleledelse ligger utenfor min studies rammer. Ledelsen ved de fire skolenes synspunkter på disse perspektivene er derfor ikke undersøkt.

Selv om norsklærerne uttrykte ansvar for leseglede og oppfølging av elevers leseferdigheter, var et annet funn at lærerne i alle de tre fagene synes det var vanskelig å uttrykke seg eksplisitt om hva lesing i fagene de underviser i, innebærer. Enkelte av norsklærerne mente at lesing i norskfaget omhandlet å lære elevene ulike strategier. Flere av lærerne i de andre fagene mente at begreper er sentralt i tekstene, og at fags ulike begreper også er det som kan skille lesing i fagene. Lærerne i de øvrige fagene presiserer viktigheten av at elevene forstår det som leses, at begreper forklares, og at tekstene fenger elevene. Lærerne beskriver også ulike måter å arbeide på for å lette forståelsen hos elevene. En av naturfaglærerne sa for eksempel at de gjerne pleide å snakke om de vanskeligste tekstene, fremfor å lese dem (Naturfaglærer skole 3). En annen lærer sa at han prioriterte hvilke begreper han skulle fremheve i komplekse tekster (Naturfaglærer skole 4). Læreren beskriver hvordan han prøver å forenkle tekstene for elever som kan anses for å være svake lesere, eller benytte lettlest-tekster, men at det da er lett for at kvaliteten svekkes, fordi innholdet mister mye av meningen. Det kan være flere gode grunner for å forenkle tekster. Samtidig kan forenkling av tekster også medføre en risiko for at elever ikke utvikler nødvendige ferdigheter for å beherske typiske tekster i det aktuelle faget, noe naturfaglæreren også reflekterte over. Forskning dokumenterer sterk sammenheng mellom forståelse av begreper og leseforståelse (jfr. kapittel 3.3.2).

Fagbegreper utgjør en vesentlig del av fagtekster. Shanahan og Shanahan (2008, s. 45) peker på at fagtekster ofte innehar høyt abstraksjonsnivå, kan fremstå tvetydig og spissfindig, og formidle innhold som er fjernt fra elevers livserfaringer. Lesefer-

digheter på høyere nivå krever derfor fleksible leseferdigheter som både inkluderer generelle forståelsesferdigheter, og mer spissede ferdigheter, som kan ivareta fagteksters subtile innhold (jfr. kapittel 3.3.5).

8.1.4. utfordringer ved rollen som leselærer

RAND (2002, s. 29) hevder at effektiv forståelsesundervisning er kjennetegnet av en lærerpraksis som reflekterer kunnskap om lesere, tekster, hensiktsmessig aktivitet, og kontekster som kan bidra til å utvikle kompetente og motiverte lesere. Utsagnet kan forstås som at lærere må ha kunnskaper om hva arbeid med lesing skal utvikle, hva formål med lesing i fagene kan innebære, og om konsekvenser for lærerrollen. Lærerne i denne studien er opptatt av hvordan de på best mulig måte kan legge til rette for at elevene skal kunne lese fagtekstene, men beskriver flere utfordringer ved ansvaret. utfordringene hadde i hovedsak med mulighetene for tilpasning å gjøre; elever med svake leseferdigheter var nevnt som en av hovedutfordringene blant lærerne i de tre fagene. Lærerne trakk også frem utfordringer ved at tekster generelt hadde et vanskelig språk (f.eks. Naturfaglærer skole 4). Synspunktene kan tolkes som at tekster enten er for vanskelige, eller at elevers leseferdigheter generelt er for svake, og begge deler krever tilpasninger som kan være utfordrende.

Manglende interesse for lesing blant dagens elever var også nevnt som en utfordring for lesing i fagene, og at elever var mer interesserte i dataspill og internett (f.eks. Samfunnsfaglærer skole 2). Innpillet kan tolkes som at innholdet i de læremidlene som ble benyttet på skolen (læreboka), ikke var motiverende nok, og at det var vanskelig for lærere å konkurrere med dataspill og internett, selv om de samfunnsfaglige temaene burde være både interessante og relevante for elevene på ungdomstrinnet. Det var også lærere som mente at elevene ikke hadde fått tilstrekkelig opplæring i lesestrategier før elevene startet på ungdomstrinnet (Norsklærer skole 4). Utsagnet kan forstås som en oppfatning av lesestrategier som en konstant fer-

dighet, det vil si at dersom elevene har lært å bruke lesestrategier tidlig i sitt skoleløp, kan det forventes at elevene mestrer lesestrategier også i det videre skoleløpet. Det var likevel ikke alle lærerne som ga entydig inntrykk av å se på oppfølging av svake lesere som sitt ansvar, selv om de var oppmerksomme på å ha elever med svake språkferdigheter. En av 10.trinns lærerne uttrykte seg for eksempel på denne måten: *Og, det er klart, hvis du ikke kan norsk, eller er god nok i norsk lesning, så sliter du* (Samfunnsfaglærer, skole 2). Utsagnet kan for eksempel sees i sammenheng med RAND-forskerne (2002, s. 5) som hevder at lærere i fag gjerne forutsetter at elever har adekvate leseferdigheter, og er ofte ikke forberedt på å legge til rette for elever med svake leseferdigheter.

Utfordringene kan oppsummeres i forhold som angår bevissthet om lesing og om rollen som leselærer i fag, fokus på vurdering av lesing og tilpasning av tekster, målretting av arbeid med lesing i fagene, samt fokus på motivasjon og relevans i tekstarbeidet. Perspektivene kan på ulike måter kan ha innvirkning på hvordan rollen som leselærer ivaretas.

Gjennomgang og drøfting av funnene viser at selv om lærerne har klar bevissthet om at de har ansvar for lesing i de ulike fagene, så er det ulike oppfatninger av hva ansvaret innebærer. Det er også knyttet flere utfordringer til ivaretagelse av ansvaret og til lærerens rolle.

8.1.5. Forberedelser av arbeid med lesing.

Tomlinsons (2008) fokus på ulike arbeidsmåter, - eller undervisningsstrategiers læringsfremmende potensial (jfr. kapittel 3.2.2), ser jeg i sammenheng med LK06s målrelaterte tilnærminger og fokus på kompetanseoppnåelser. I Meld.St.28 (2015-2016) s.28) fremheves kunnskaper og ferdigheter som forutsetninger for utvikling av kompetanse. I tillegg pekes det på sammenhengene mellom kunnskaper, ferdigheter og

forståelse. Forståelse av innhold kan sees som basis for anvendelse av kunnskap når utfordringer skal mestres, og refleksjoner og kritiske vurderinger skal foretas (Fuglestad, et al. 2017, s. 25). I forbindelse med de observerte øktene var det derfor viktig å få tak på hvilke mål lærerne hadde for arbeidet med tekstene.

I lærernes redegjørelser for hva de ønsket å oppnå, beskrev lærerne, med få unntak, enten kunnskapsmål, aktiviteter, eller en kombinasjon av kunnskapsmål og aktiviteter. I LK06 er lese måter og teksttyper i tilknytning til de ulike fagene presisert, men lærernes målbeskrivelser og begrunnelser var i liten grad knyttet til disse presiseringene. Det kunne derfor synes som at lærernes didaktiske fokus var rettet mot kunnskapsinnhold og aktiviteter, mer enn til konkrete mål for ferdigheten lesing. Funnet kan relateres til funn i studier av læreplananalyse som viser at lærere kan se på forhold rundt organisering, arbeidsmåter og metoder som sin kjernekompetanse, men fremstår som mindre opptatt av innholdssiden i læreplanen (Mausethagen, 2015, s. 107). Det at informantene i den foreliggende studien i liten grad nevner læringsmål i forbindelse med aktiviteter knyttet til lesing, kan også relateres til studier som finner at lærere oftest ser mål for undervisning i sammenheng med fagkunnskap, og i mindre grad har fokus på mål for grunnleggende ferdigheter (f.eks. Hodgson et al., 2012, s. 89).

Mausethagen (2015, s.107) peker på at arbeid med kompetansemål er en ny måte å arbeide med læreplaner på, som krever at lærere behersker læreplananalyse i sin planlegging av undervisning. Dette begrunnes med at kompetansemålenes fokus på elevers læring, hva undervisningen skal oppnå, og hva som skal til for å oppnå kompetansen, krever læreplananalyse med evne til lokal utvikling, mer enn evne til iverksetting (Mausethagen, 2015, s. 107). Lærere er gitt stor frihet til å forme sin egen undervisning innenfor rammene som kompetansemålene gir (Ekspertgruppen om lærerrollen, 2016, s. 191). Når LK06 er bygget opp omkring kompetansemål, og

ikke mer tradisjonelle didaktiske kategorier (Mausethagen, 2015, s.109), kan det bidra til å utfordre læreres didaktiske oppfatninger i planleggingen, som aktiviteter og metoder, fordi kompetansemålene i større grad fokuserer på virkningen av undervisningen. Undervisningsstrategienes potensiale blir dermed sentral (jfr. kapittel 3.2.2), og må kanskje i større grad enn tidligere sees i sammenheng med hva som virker i tråd med målsetningene, det vil si et mer forskningsbasert fokus.

Moje og Speyer (2014) omtaler for eksempel problemløsning som sentralt i det fagspesifikke arbeidet med tekster, og peker på viktigheten av at lesingens formål og tekstens formål gjøres eksplisitt i faget (Moje og Speyer, 2014, s. 223). Når det i min studie er få eksempler på at lærerne har eksplisitte mål for det lesedidaktiske arbeidet, kan en konsekvens være at leseundervisningen i mindre grad bevisstgjør elevene i hvordan de valgte aktivitetene kan bidra som støtte i lesing av tekster, hvordan tekster kan benyttes, hvilke relasjoner tekstene har til eventuelle andre tekster, forfatterens intensjoner, og andre elementer som kan være sentrale for elevene i utvikling av ferdigheten lesing. Muligheten elever har for å øve opp, og kontrollere, egne leseferdigheter både i ulike fag, og i lesing utenfor skolekonteksten, vil dermed kunne reduseres. En konsekvens kan for eksempel være manglende selsvtendighet i ulike former av kunnskapsutøvelse hvor lesing står sentralt.

Andre aspekter ved funnene, var variasjonene i læreres begrunnelser for valg av tekster. Begrunnelsene varierte fra at teksten var den neste i læreboka (Samfunnsfaglærer skole 2), til at teksten ble valgt fordi den er egnet for å arbeide med noen konkrete lesestrategier (Norsklærer skole 2). I materialet synliggjør norsklærerne noe større bredde i begrunnelsene enn naturfag- og samfunnsfaglærerne. Mens norsklærernes begrunnelser var knyttet både til kunnskap om tema, arbeid med lesing og generell beskrivelse av timene, knyttet naturfaglærerne begrunnelser for valg av tekster til kunnskap om temaet. Samfunnsfaglærerne hadde mer prosedyre-

lignende begrunnelser, som gikk ut på at tekstene var valgt ut fra at de gikk inn i rekkefølgen i en oppsatt plan, eller var den neste fagteksten i læreboka. At norsklærerne hadde større bredde i sine begrunnelser, kan skyldes at arbeid med lesing er et innhold i norskfaget, og dermed en del av norsklærernes lesefaglige kompetanse.

I lærernes beskrivelser av hva de ville vektlegge i tekstarbeidet fokuserte alle lærerne på kunnskapsinnhold og former for lesefaglige arbeidsmåter. Lærere i flere fag nevnte bruk av for eksempel tankekart i forbindelse med lesing. Begrunnelsene var gjerne at de anså tankekart som egnet for at elevene skulle få oversikt over stoffet. Samtidig var det bare én av lærerne som uttrykte eksplisitte mål for kunnskap og arbeidsmåter, og denne læreren hadde også klare begrunnelser for hvorfor hun ville bruke den aktuelle teksten for å øve opp bestemte arbeidsmåter hos elevene (Norsklærer skole 2). Læreren hadde også klare mål for hvordan de skulle bruke teksten i det videre arbeidet. Selv om det er kunnskap i fagene som står i fokus, og det er rimelig å forvente at lærerne er opptatt av hvordan kunnskapsinnholdet planlegges, kan funnene tyde på at om det planlegges for lesing, så synes med få unntak, bevisstheten om sammenheng, mål og progresjon i planlegging av leseundervisningen i fagene å være mer underordnet.

Jeg har ovenfor pekt på noen av variasjonene i lærernes begrunnelser for valg av tekster, samt variasjoner i vektlegginger i arbeid med tekster. Et perspektiv som også ble utforsket, var lærernes fokus på progresjon. Progresjon omhandler utvikling i elevers læring (NOU 2015:8, s.11). I studien er progresjon i hovedsak sett i sammenheng med den grunnleggende ferdigheten lesing, og hvordan lærere ser utvikling av forståelsesferdigheter over tid. Lærerne relaterte sammenhengene i arbeidet til fellestrekk ved arbeidsmåter, sammenheng i tema, og om aktivitetene var gjenkjennende for elevene. Aspektene er i seg selv ikke rettet mot progresjon slik det forstås i denne sammenhengen.

Å forstå tekst er en kritisk faktor for utvikling av kunnskap. En sentral del av leseundervisningen i fagene bør derfor være å tilstrebe progresjon og dybdelæring i leseundervisningen i tråd med sentrale føringer (NOU 2015:8, s. 11). De elementene jeg har fremhevet ovenfor, samt at lærerne i studien ga uttrykk for at det ved skolene ikke var et jevnlig, organisert samarbeid omkring lesing i fagene, kan gjøre det relevant å trekke inn Fisher og Frey (2015, s. 254) som jeg også berører i det teoretiske grunnlaget i studien (kapittel 3.3.5). Fisher og Frey (2015) peker i sin forskning på at det store fokuset på ulike, mulige forståelsesstrategier, kan føre til at lærere, i stedet for å benytte seg av dem, blir samlere av dem, noe som kan bidra til at elevene ikke dyktiggjøres i noen av strategiene.

Å utvikle progresjon og dybde i leseundervisningen kan sees i sammenheng med å samordne, og utvikle struktur for leseundervisningen. Fremfor å rette søkelyset mot flere og bedre strategier, foreslår Fisher og Frey (2015, s. 254) å fokusere på tre overordnede områder over tid. Det første området er utvikling av nivå for konsistens i undervisningen. Forskerne peker på termene *transportabel* og *transparent*, det vil si at elever kan benytte samme strategier i flere fag (transportabel) og utvikle oppmerksomhet for hva de blir undervist i, heller enn å ha oppmerksomhet på hvordan de blir undervist (transparent). Det er ingen bevis for at det er spesifikke rutiner som bør være obligatoriske, men det er tilstrekkelig bevist at konsistens i strategiarbeidet gjennom lærernes felles valg, tilnærminger og implementering, har effekt på elevers innarbeidelse av strategier (Fisher og Frey, 2015, s. 256). Det andre området som fremheves, er å internalisere rammeverk for undervisningen. Rammeverket bør omhandle tydeliggjøring av formål og modellering av egen forståelse, sikre og utdype elevers forståelse og strategibruk, observere elevers lesing med fokus på forståelsesutfordringer, samt gi elevene mulighet til å forklare innhold i læringen for hverandre. Målet med denne typen undervisning er selvstendig læring, fordi eleven gjøres ansvarlig for å prøve ut egne ferdigheter, kunnskaper og strategier (Fisher

og Frey, 2015, s. 257). Det tredje aspektet er regelmessig vurdering av elevarbeid i kollegiale fellesskap, hvor samarbeid om felles, formative vurderinger bidrar til at lærere retter oppmerksomheten mot standarder og elevers mestring (Fisher og Frey, 2015, s. 257).

En tilstrebing av økt, målrettet samarbeid mellom fagene, kan ut fra perspektivene ovenfor, være med å bidra til å styrke dybdelæring og progresjon i leseundervisningen.

8.1.6. Evaluering av arbeid med lesing

Innledningsvis i det foreliggende hovedkapitlet drøfter jeg hvordan lærere synes å ha relativt ulike oppfatninger av sentrale termer som grunnleggende ferdigheter og lesing. Lærernes ulike oppfatninger av sentrale termer kan ha innflytelse på, og bidra til å forklare, hvordan lærere arbeider med lesing i fagene. I evalueringen av timene fikk lærerne blant annet spørsmål om hvor egnet de mente at de aktuelle aktivitetene de hadde valgt, var som verktøy for utvikling av lesestrategier. Svarene viser, uavhengig av fag, at det er ulike oppfatninger av hva lesestrategier er, og hvordan dette kan arbeides med. Noen lærere relaterer lesestrategier til sin undervisning, mens andre tolker spørsmålet mer i retning av elevenes arbeid med teksten. En mulig forklaring kan være lærernes oppfatninger av begrepene *undervisningsstrategi* og *læringsstrategi*: Undervisningsstrategi forstås i denne sammenhengen som læreres strategier for å utvikle elevenes læring i en undervisningskontekst. Læringsstrategi kan forstås som strategier elevene tar i bruk for å tilegne seg kunnskap, og kan sees på som en paraplybetegnelse for lesestrategier (Brevik og Gunnulfsen, 2012, s. 55). En av lærerne som syntes å knytte lesestrategier til elevene, mente at teksten var egnet for arbeid med lesestrategier ved at elevene skulle arbeide med oppgaver i etterkant av det leste kapitlet (Samfunnsfaglærer skole 2). Det er mulig at denne læreren mente at oppgavene støttet elevene i utvikling av deres lesestra-

tegier, men læreren utdyper ikke videre på hvilke måter han mener at oppgaven er lesestrategisk støttende, eller hvilke lesestrategier oppgavene kan fremme. Flere lærere synes å knytte spørsmålet om lesestrategier til lærerens tilrettelegging i undervisningen. Jacobs og Ippolito (2015, s. 278) peker på viktigheten av at unge elever lærer å lokalisere informasjon i tekster, som for eksempel hovedideer, detaljer, fakta, bruk av grafiske organiseringer og organisering av informasjon. Dette er kunnskap, arbeidsmåter og innsikt som er viktig å beherske også for fremtidig deltakelse i utdanning og arbeidsliv. Strategiundervisning som fokuserer på at elevene gjennom leseundervisning i fagene aktivt må ta stilling til, og bruke, de tekstlige ressursene i ulike typer tekster, kan med andre ord bidra til utvikling av ferdigheter som elevene har nytte av i møte med ulike typer tekster i et langsiktig perspektiv. Dette er også i tråd med argumentasjon om lesing av fagtekster i det teoretiske grunnlaget i studien. Noen av tilnærmingene til lesestrategier som er fremhevet gjennom eksemplene fra datamaterialet, kan imidlertid uttrykke en holdning om at effektive lesestrategier tilegnes og utvikles av elevene selv, ved at elevene leser mer, eller får flere oppgaver å løse (RAND, 2002, s.5).

For enkelte elever kan mer lesing og flere oppgaver føre til bedre leseferdigheter, men det er også mange elever som ikke nødvendigvis blir bedre lesere, ettersom lesing er en kompleks ferdighet. Sterke lesere har ofte de nødvendige strategiene for å beherske fagtekstlesing og oppgaveløsninger, mens elever med svake leseferdigheter vil streve med denne måten å lære på. I tillegg kan elever mangle motivasjon for disse tekstene og arbeidsmåtene, og utvikling av leseferdigheter i fagene kan forandre aktiv deltakelse både med tanke på vokabular, tekststruktur, metoder, etc. (jfr. RAND, 2002, s. 5-6). Utvikling av lesing gjennom sosial praksis (kapittel 3.2.4) forutsetter at lærere har en aktiv, målrettet og eksplisitt holdning til utvikling av elevers lesestrategier og prosedyrer i behandling av tekster i fagene. De nevnte aspektene er i tråd med ferdighetsområdene som inngår i lesing slik de er beskrevet

i Rammeverk for grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 10), samt i læreplanens føringer for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Aspektene er også i tråd med en oppfatning av kompetansebegrepet som kunnskap, forståelse og anvendelse (NOU 2015:8, s.7).

9. LÆRERES LESEDIDAKTISKE PRAKSISER, SAMMENFATTENDE DRØFTING

9.1. INNLEDNING

I kapitlene 6 og 8 har jeg drøftet funn fra henholdsvis videoobservasjoner og intervju for å belyse studiens to forskningsspørsmål som fokuserer på handlingsaspekter (forskningsspørsmål 1a) og oppfatninger (forskningsspørsmål b) i læreres lesedidaktiske praksiser. Studiens hovedproblemstilling er: *Hva kjennetegner læreres lesedidaktiske praksiser?* For å fremheve kjennetegn ved læreres lesedidaktiske praksiser, foretar jeg i dette kapitlet en sammenfattende drøfting av funn fra videoobservasjonene og den delen av førintervjuets spørsmål som omhandler lærernes utsagn, relatert til planlegging av de observerte øktene (vedlegg 4).

9.1.1. Mål for arbeid med tekster

Hos de fire norsklærerne kom mål for arbeid med tekster til uttrykk på litt forskjellige måter. Norsklærer skole 1 og Norsklærer skole 2 hadde klare mål og begrunnelser for hva de ønsket å oppnå med arbeidet, noe som også kom til uttrykk under gjennomføring av timene. Norsklærer skole 1 knyttet målformuleringene til kunnskapsinnhold, men uttrykte ikke spesifikke mål for hva hun ønsket å oppnå med selve arbeidsmåten, som var bruk av tankekart. I den muntlige interaksjonen med elevene i timen ble det heller ikke uttrykt spesifikke mål eller begrunnelser for bruk av tankekart overfor elevene. Norsklærer skole 2 knyttet mål og begrunnelser til selve arbeidsmåtene med teksten, og ga eksplisitte begrunnelser både i intervjuet og i gjennomføringen av den observerte økta. Læreren presiserte også at i den observerte økta ville det ikke være tekstens innhold som stod i fokus, men arbeidsmåtene som skulle øves inn. I intervjuene koblet Norsklærer skole 3 og Norsklærer sko-

le 4 mål og begrunnelser for arbeid med tekstene til beskrivelser av hva den observerte økta skulle inneholde. I de observerte øktene fremkom det imidlertid ikke eksplisitte begrunnelser for hva som skulle oppnås i arbeidet med tekstene, men tema for innholdet i øktene ble skissert for elevene.

Også de tre naturfaglærernes tilnærminger til mål og begrunnelser for den observerte økta var noe ulike. I intervjuet uttrykker Naturfaglærer skole 1 eksplisitte mål for hva som skal oppnås med undervisningen, og målene er knyttet til kunnskap om innholdet i teksten. Naturfaglæreren leser opp kunnskapsmålene for elevene i den observerte økta. Etter lesing av teksten tegner læreren et tankekart på tavla og gir elevene i oppgave å utvikle lignende tankekart i egne skrivebøker. Læreren gir instruksjoner om hva elevene skal fylle inn i tankekartet, men det knyttes ikke eksplisitte begrunnelser til hvorfor denne arbeidsmåten tas i bruk i arbeidet med teksten. Naturfaglærer skole 3 gjør rede for kunnskapsmål og begrunner disse i intervjuet, men målene fremkommer heller ikke hos denne læreren eksplisitt i den observerte økta, når læreren gjør rede for innholdet i timen. Naturfaglærer skole 4 har en noe mer generell tilnærming til mål og begrunnelser i intervjuet. I den observerte timen ber imidlertid læreren en elev om å lese kompetansemål og læringsmål for perioden høyt for klassen før arbeidet med teksten starter. Målene er i hovedsak relatert til kunnskap om temaet.

Det er også variasjon i de to samfunnsfaglærernes svar på hva som ønskes oppnådd i arbeidet med tekstene. Samfunnsfaglærer skole 2 gir i intervjuet en generell beskrivelse av tema for innholdet i tekstene, mens i den observerte timen blir målet eksplisitt uttrykt og skrevet på tavla. Målene er knyttet til kunnskapsinnhold i tekstene. Samfunnsfaglærer skole 3 gir eksplisitt uttrykk for hva som ønskes oppnådd i arbeidet med tekstene den påfølgende timen, og målene er knyttet til kunnskap om

temaet. I den observerte økta blir imidlertid ikke målene nevnt, men læreren setter elevene i gang med å lese teksten høyt.

Funnene viser at enkelte av lærerne er konsekvente med tanke på å uttrykke mål. Samtidig viser funnene også at noen av lærerne gjennomgår mål i den observerte økta, selv om de ikke uttrykker målene i intervjuet. Eller omvendt, lærere uttrykker mål i intervjuet, men i den observerte økta blir målene ikke eksplisitt uttrykt. Målene lærere kommuniserer, kan sende signaler til elever om hva som er viktig i læringsarbeidet (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 49). I studien er de uttrykte målene for arbeidet med tekstene i stor grad knyttet til kunnskapsinnhold, og i liten grad knyttet til lesing og arbeidsmåtene som benyttes. Skolers målstruktur virker inn på forhold som elevs motivasjon, studieatferd og hvilken type målorientering som utvikles, og målstrukturer med fokus på læring fremmer elevs indre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 52). Eksplisitt fokus på mål for arbeid med lesing i fagene, kan derfor virke inn på hva elever for eksempel skal oppfatte som viktig med aktivitetene knyttet til lesing, motivasjon for arbeidet, og hvordan elever selv kan sette mål for arbeid med tekster.

9.1.2. Planlegging av sammenheng i leseaktiviteter.

Hos tre av de fire norsklærerne syntes *planlegging av sammenheng i leseaktiviteter* å være knyttet til tema og kunnskapsmål, det vil si hvorvidt temaet hadde vært berørt tidligere, og på hvilke måter det eventuelt kunne trekkes linjer fra tekstinnhold i tidligere økter til den observerte økta. Norsklærer skole 1, derimot, uttrykker i intervjuet at det ikke er sammenheng mellom den observerte økta og det som er gjort tidligere innenfor temaet, fordi de denne dagen starter på nytt tema. Norsklæreren sier at arbeidsmåten tankekart, kjenner elevene likevel godt til. I observasjonen forklarer læreren hvordan temaet for timen skal berøres i det videre arbeidet, ved at elevene for eksempel skal arbeide mer med forfatteren Hamsun. Læreren gir ingen

eksplisitt begrunnelse for bruk av tankekart. Det er mulig at læreren har gitt elevene begrunnelser for bruk av arbeidsmåten tidligere, ettersom dette var noe elevene kjente godt til. Norsk lærer skole 2 uttrykker i intervjuet at det er sammenheng med tidligere leseaktiviteter, fordi hun den foreliggende økta skal oppsummere arbeidet med teksten i foregående økt før hun starter på arbeidet med ny tekst. I den observerte økta viser det seg at oppsummeringen går ut på å gi eksempler på arbeidsmåter som ble benyttet i arbeidet med den foregående teksten. Eksemplene knytter læreren til introduksjonen av ny tekst, hvor arbeidsmåtene nå skal videreføres til å utlede spesifikk informasjon.

De tre naturfaglærerne hadde også noe ulike innfallsvinkler til hvordan de så på dette med sammenheng i leseaktiviteter, men som hos flere av norklærerne, ble sammenheng i leseaktiviteter også hos naturfaglærere sett på som fellestrekk ved arbeidsmåter eller gjenkjennelige aktiviteter. Naturfaglærer skole 1 uttrykker i intervjuet at teksten er i tråd med læreplanen, og at hun vil benytte tankekart i arbeidet. Begrunnelsen er knyttet til at hun ofte bruker tankekart, fordi hun har selv gode erfaringer med arbeidsmåten når det gjelder å oppnå struktur og visualisering av informasjon. I undervisningen som observeres, omtales eller begrunnes imidlertid ikke bruk av tankekart når arbeidsmåten presenteres for elevene. Naturfaglærer skole 3 og Naturfaglærer skole 4 uttrykte i intervjuet at begreper er sentralt i naturfaglige tekster, og at sammenhengen mellom tidligere leseaktiviteter og aktiviteter i den kommende økta var knyttet til nye begreper. Naturfaglærer skole 4 uttrykker også at det er en sammenheng, ut fra at de skal arbeide slik de vanligvis pleier når nye tema innledes. I observasjonene fremkommer det imidlertid variasjon i forhold til hvorvidt lærerne har et eksplisitt fokus på begreper i arbeidet med de konkrete tekstene.

Begge samfunnsfaglærerne uttrykker *sammenheng* i aktiviteter knyttet til lesing, på samme måte som Naturfaglærer skole 4 ovenfor. Sammenhengen relateres til at dette er den tradisjonelle måten å arbeide med tekster på. I observasjonene trekker imidlertid heller ikke samfunnsfaglærerne eksplisitte linjer til tidligere arbeid med leseaktiviteter, eller gir begrunnelser for arbeidsmåtene i økta. Observasjonene synliggjør derimot et sterkt kunnskapsfokus rettet mot tekstene.

Oppsummert kan det synes som at lærerne med få unntak ikke planlegger ut fra mål om utvikling av progresjon i elevenes leseferdigheter. Derimot ser de arbeidsmåtene som støttende metoder som benyttes ut fra gode erfaringer, og fordi metodene på mange måter er innarbeidet i lærernes praksiser. At progresjon i arbeid med lesing synes å bli fokusert hos bare et fåtall av lærerne, kan blant annet ha sammenheng med hvordan lærere ser på lesing og leseutvikling. Internasjonale undersøkelser på området viser for eksempel at læreres arbeid med lesing i fagene er influert av deres oppfatninger. Det finnes studier som tyder på at lærere kan se på lesing som et sett av basisferdigheter som tilegnes de første skoleårene (Hall, 2005). Denne oppfatningen kan bidra til at lærere ikke nødvendigvis har et utviklingsperspektiv på lesing. Oppfatningen kan, som en følge av å forstå lesing som et sett av basisferdigheter, også innebære å se på utvikling av leseferdigheter som noe som foregår automatisk, i møte med tekster med økende vanskelighetsgrad. Det finnes studier som viser at lesing og læring fra tekst kan sees på som atskilte prosesser, det vil si at det å lære og lese ikke er det samme som å lese for å lære (Gillespie og Raninski, 1989). Denne oppfatningen kan medføre at lærere kan ha solide kunnskaper om faget de underviser i, men ikke nødvendigvis om hvordan leseundervisning og progresjon i leseundervisning i faget, kan foregå på ungdomstrinnsnivå. I min studie synes flere av lærerne å ha en noe avgrenset oppfatning av hva lesing innebærer, ved at lesing i fag knyttes til forståelse og forståelse av begreper. Disse funnene støttes av lignende funn i andre studier som viser at lesing i læringsarbeid gjerne begrenser seg til en

forståelse av lesing som utvikling av ordforråd og forståelse, med fokus på reproduksjon og organisering av informasjon (f.eks. Ulusoy og Dedeoglu, 2011). Oppfatningene kan ha innflytelse på elevers utvikling av leseferdigheter, for eksempel ved at elevene får begrensede muligheter til nødvendig variasjon og progresjon i arbeidsmåter i de ulike fagene.

9.1.3. Tekster, vektlegging og begrunnelser

I intervjuene av norsklærerne ble det gitt uttrykk for at valg og begrunnelser av tekster var relatert til kunnskap om temaet, og til arbeid med lesing og skriving. Norsklærer skole 1 uttrykte i intervjuet at hun hadde fokus på at elevene skulle få kunnskap om innholdet i teksten, og at det skulle benyttes tankekart. I observasjonene synliggjøres kunnskapsfokuset ved at læreren gjør rede for kunnskapsmålene. Hos Norsklærer skole 2 er det sterk sammenheng mellom det læreren i intervjuet sier at hun skal vektlegge i undervisningen, som dreier seg om arbeid med spesifikke lese-måter, og det hun eksplisitt begrunner og gjennomfører i den observerte timen. Norsklærer skole 3 derimot, beskriver mer generelt hvordan de skal arbeide med temaet i den økta som skal observeres, og knytter begrunnelser til at den observerte økta er starten på et større tema. I den observerte økta gjør læreren også rede for temaet, men fokuserer ikke spesifikt på begrunnelser for innhold eller arbeidsmåter. I intervjuet uttrykker Norsklærer skole 4 at det er forberedelser til skrive-dag som skal vektlegges i undervisningen, med formål om å inspirere elevene. I den observerte økta gir læreren imidlertid ikke noen spesifikk begrunnelse for vektleggingen av av tekstene.

Naturfaglærerne refererer i hovedsak til kunnskapsinnhold og til LK06 i intervjuene. Naturfaglærer skole 1 uttrykker for eksempel i intervjuet at hun mener teksten er interessant og at den forklarer innholdet på en forståelig måte for elevene. I tillegg uttrykker hun at teksten er knyttet til mål i læreplanen. I den observerte økta

leses kunnskapsmålene høyt for elevene før arbeidet med teksten starter, og læreren diskuterer sider ved kunnskapsinnholdet med elevene underveis i lesingen. Naturfaglærer skole 3 har også en kunnskapsfokuseret tilnærming til tekstens tema, men hun reflekterer også over at det ikke er alle tekster hun synes er egnet for å lese. Hun mener at flere av de naturfaglige temaene er mer egnet for å snakke om, og at dette er vurderinger hun alltid gjør før hun starter opp arbeid med ulike tema. Læreren er også opptatt av å supplere læreboktekster med tekster fra andre kilder. I observasjonene fokuserer naturfaglæreren på lesing av tekstsekvenser høyt, med samtale mellom sekvensene. Naturfaglærer skole 4 sier i intervjuet at teksten er valgt ut fra temaet i læreboka, og han mener at teksten dekker læringsmålene som han har definert ut fra kompetansemålene i LK06. I observasjonene synliggjør naturfaglæreren målorienteringen ved at læringsmålene leses høyt, før arbeidet med teksten starter. Naturfaglæreren innleder arbeidet med teksten ved å sette i gang tenkeskriving i tilknytning til overskrifta, og bruker tid på å diskutere temaet ved hjelp av elevenes stikkord. Aktiviteten utløser et sterkt engasjement i form av mange deltakende elever i den faglige samtalen omkring teksten.

Begge samfunnsfaglærerne sier i intervjuet at tekstene er relatert til planene de følger. Samfunnsfaglærer skole 2 gir uttrykk for å ha et sterkt forhold til tekstene i læreboka. Han sier at han gjerne skulle løsrevet seg mer fra disse tekstene, og i stedet funnet andre tekster. Når han likevel bruker boka er det fordi han mener at læreboka er laget med utgangspunkt i læreplanen. I den observerte økta skriver læreren kunnskapsmålene på tavla, og fokuserer på at elever leser tekstsekvenser høyt, mens han leder samtalen om innholdet i teksten mellom tekstsekvensene. Samfunnsfaglærer skole 3 sier at læreboka styrer tekstvalget, og at til den forestående økta har han valgt tema i tråd med skolens planer. I den observerte økta innleder læreren med å presentere sidetallet de skal starte lesingen på, før elever leser tekst-

sekvenser høyt, mens lærer leder samtalen omkring innholdet mellom tekstsekvensene.

Funnene som er beskrevet ovenfor tyder på at når det gjelder vektlegginger og begrunnelser for tekstvalg, så er det norsklærerne som i hovedsak løfter frem eksemplene på aktiviteter knyttet til lesing. Norskfaget skiller seg fra de øvrige fagene fordi Skriftlig kommunikasjon er ett av hovedområdene i faget, og det å lese og skrive er både et kunnskapsområde og en ferdighet (Utdanningsdirektoratet 2013a, s. 14).

Perspektivene som er valgt i drøftingen ovenfor, kan tyde på at norsklærerne er de som først og fremst omtaler aktiviteter knyttet til lesing i arbeid med tekster. Kjennetegn ved læreres lesedidaktiske praksiser er, med noen unntak, preget av et kunnskapsfokuseret syn. De lesefaglige aspektene er lite eksplisitte i de lesedidaktiske praksisene i fagene. Funnene er i tråd med tidligere studier som viser at ideen om fagspesifikk lesing for utvikling av kunnskap og forståelse for fags særpreg og strukturer, ikke er spesielt fremtredende i læreres oppfatninger (f.eks. Cantrell, Burns og Callaway, 2009). Med tanke på læreplanrevisjonens formål om tydeliggjøring av de grunnleggende ferdighetene i 2013, kan aspekter ved funn i den foreliggende studien tyde på at det fortsatt er forhold ved lesing i fagene som kan være uklare for lærere.

Med bakgrunn i de nevnte aspektene oppsummerer jeg funnene i studien i kapittel 10.

10. AVSLUTTENDE PERSPEKTIVER

10.1.1. Innledning

Problemstillingen i avhandlingen fokuserer på kjennetegn ved læreres lesedidaktiske praksiser. Denne problemstillingen er belyst gjennom to ulike forskningsspørsmål hvor det første retter seg mot hvilke arbeidsmåter lærerne tar i bruk i arbeid med lesing, og i hvilken grad arbeidsmåtene kan støtte elevenes læring. Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om læreres oppfatninger av lesing i et didaktisk perspektiv.

Jeg har underveis drøftet funn fra henholdsvis studier av læreres arbeid med lesing (kapittel 6), og deres oppfatninger av lesing i fag (kapittel 8). Jeg har også foretatt en analyse av eventuelle sammenhenger mellom deres arbeid og oppfatninger om temaet (kapittel 9). Avslutningsvis vil jeg peke på noen sentrale funn i studien. Med utgangspunkt i disse sentrale funnene drøfter jeg implikasjoner som følge av studien, samt behov for videre forskning.

10.2. SENTRALE FUNN

10.2.1. Læreres lesedidaktiske praksiser, noen kjennetegn

Ett av de tydeligste funnene i studien er at alle lærerne uttrykte engasjement for ungdomstrinnslevers leseferdigheter, og påpekte viktigheten ved lesing i alle fag. Flere av lærerne sa at skolene de arbeidet ved, satset på lesing, og at de enten hadde utarbeidet, eller var i ferd med å utarbeide, planer for arbeid med lesing i fagene. Funnene viser imidlertid, både ut fra observasjoner og intervju, at det er variasjoner i hvordan *lesing i fag* manifesterer seg i læreres lesedidaktiske praksiser. Variasjonene kan i denne studien oppsummeres i tre hovedpunkt:

For det første er det variasjoner i læreres oppfatninger av lesing og lesing som grunnleggende ferdighet. Funnene viser at lærerne har et sterkt kunnskapsfokus i arbeidet med tekstene, noe som også er avgjørende i arbeid med tekster på ungdomstrinnet. Samtidig forekom arbeid med lesing som ferdighet mer implisitt, gjennom at lærerne hadde et mer generelt fokus på arbeid med leseforståelse i tekstarbeidet. Det generelle fokuset kan være egnet i arbeid med tekster som kanskje ikke krever høy grad av refleksjon, og kan muligens fungere overfor svært selvstendige, sterke lesere. Komplekse fagtekster vil imidlertid også kunne kreve arbeid med mer fokus på fagspesifikke leseferdigheter, dersom elever skal utvikle dyp forståelse for tekstens innhold. En konsekvens av et ensidig kunnskapsfokus, og en mer generell, implisitt lesepraksis, vil kunne være at elevene får liten mulighet til å utvikle fleksibilitet i bruk av lesemåter, gjennom anvendelse av fagspesifikk og metakognitiv kunnskap om lesing. Utvikling av fleksible lesemåter kan være avgjørende for å utvikle dyp forståelse av komplekse tekster, både i og utenfor skolen.

For det andre gir funnene grunnlag for å stille spørsmål ved forholdet mellom lesing i fag og leseundervisning i fag. Lærere er forventet å ha spisset fagkunnskap innenfor sine felt. Samtidig legger læreplanene føringer for hva lesing i fagene innebærer, føringer som kan kreve målrettet undervisning. Progresjon i tilegnelse av de grunnleggende ferdighetene er blant annet vektlagt i Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Læreres begrunnelser for valg av tekster og deres oppfatninger om progresjon og arbeidsmåter i undervisningen, tyder på at ikke alle lærerne nødvendigvis så på lesing i fag som noe som det kreves spesifikk undervisning i, verken der og da, eller i forhold til progresjon i utvikling av lesing. Funnene kan også tyde på at det er lærere som ser på utvikling av leseferdigheter som en del av en naturlig utviklingsprosess som skjer i eleven ved at elevene utsettes for ulike typer tekster og oppgaver, dvs. som noe som skjer automatisk gjennom at elevene får erfaring med arbeid med tekster på ulike nivå. Funnene kan også

være uttrykk for uklarheter om hva som kjennetegner lesing i de ulike fagene, og hva fagenes egenart innebærer. Funnene kan ha innflytelse på hvilke tilnærminger som velges i leseundervisningen. Funnene kan også ha betydning for elevenes utbytte med tanke på en tett og systematisk oppfølging i utvikling av sine leseferdigheter.

For det tredje tyder funnene på at selv om lærerne har en oppfatning av at de har ansvar for lesing i fagene, så ligger det en rekke sentrale utfordringer til denne delen av lærerrollen. Utfordringene synes på mange måter å bli sett på som åpne spørsmål. Dette innebærer at lærerne gir eksempler på utfordringer som kan være vanskelige å gjøre noe med, men som har betydning for arbeidet med lesing. I hovedsak kan utfordringene rettes mot ivaretagelse av tilpasning, men de kan også sees i sammenheng med hvordan lærere vurderer sin kompetanse for å ivareta ansvaret. Elever med svake leseferdigheter ble i intervjuene vurdert som en av de største utfordringene. I denne forbindelse ble utfordringer i tilknytning til for eksempel tilpasning av tekster, og motivasjon for lesing, nevnt. I materialet går det også frem at det er ulike oppfatninger av hva lærerne ser på som sitt ansvar når det gjelder lesing. Ved flere av skolene var det lagt til rette for erfaringsdeling, for eksempel ved at lærere presenterte ideer relatert til lesing for hverandre. Samtidig stod lærerne fritt til å prøve ut ideene i sine klasserom. Lærerne arbeidet i hovedsak individuelt, det vil si at skolene ikke hadde jevnlig, organisert samarbeid om utvikling av lesing som grunnleggende ferdighet. Det manglende samarbeidet førte til at ansvaret, og utfordringer ved ansvaret, var lite diskutert, eller at diskusjoner mellom lærere foregikk på læreres egne initiativ. Et hovedanliggende med den nasjonale satsningen Ungdomstrinn i utvikling (kapittel 1.2.4) er den skolebaserte forankringen, hvor lærere og skoleledere arbeider sammen om konkrete utfordringer innenfor satsningsområdene. Bakgrunnen for den skolebaserte forankringen bunner blant annet i å se på læreres ressurser som utnyttelse av *profesjonell kapital* (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 24). Oppnåelse av kvalitetsundervisning krever sterkt engasjerte, grundig

forberedte, utviklingsorienterte lærere, som sammen kan ta relevante beslutninger gjennom anvendelse av hele sin kompetanse og erfaring (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 25). Lærerne i min studie pekte på sentrale aspekter ved ansvar for lesing i fag som ble sett på som utfordrende, men som ikke ble drøftet i fellesskap for å oppnå tydeliggjøring og avklaring, en prosess som ble etterlyst av flere lærere. Profesjonalitet innehar både en individuell og en kollektiv side (Molander og Terum, 2013, s. 18). Den kollektive dimensjonen utgjør på flere måter et sentralt grunnlag for hvordan den individuelle læreren kan utøve sin profesjonalitet. Manglende avklaringer i arbeid med lesing, kan ut fra funnene i studien tyde på at det kan ligge potensiale i tilpasning av leseundervisning, samt kompetanseheving, som kunne vært utnyttet i større grad gjennom økt og målrettet samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap.

10.3. STUDIENS IMPLIKASJONER

Formålet med studien har vært å utvikle forskningsbasert kunnskap om læreres lesedidaktiske praksiser etter læreplanrevisjonen i 2013, hvor én viktig hensikt var å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene. Jeg har tatt utgangspunkt i tidligere norske klasseromsstudier (Hodgson et al., 2012; Rønning et al., 2013) som blant annet konkluderte med manglende dybde i undervisningen, og svakt fokus på læringsstrategier. Flere av funnene i min studie støtter opp om funn fra de ovenfor nevnte klasseromsstudiene, noe jeg har gjort rede for underveis. I det følgende drøfter jeg studiens implikasjoner. Jeg har valgt å ta for meg tre utdanningspolitiske områder som jeg anser for å være sentrale i relasjon til studiens funn: fokus på fagfornyelse, dybdelæring og progresjon, tidlig innsats, og fokus på grunnleggende ferdigheter i lærerutdanningen.

10.3.1. Fornyelse av skolens innhold, dybdelæring og progresjon

Funnene i min studie kan ha implikasjoner for diskusjoner som angår fornyelse av skolens innhold. Fagspesifikk kompetanse er ett av fire kompetanseområder som danner grunnlag for fornyelse. I den forbindelse fremheves god kunnskap om det enkelte fags metoder og tenkemåter, begreper og prinsipper, som sentralt for å kunne støtte elevers utvikling av ferdigheter over tid (NOU 2015:8, s. 8). Utvikling av kunnskaper og ferdigheter som kan tas i bruk, står sentralt i fornyelse av skolens innhold. Dybdelæring og progresjon sees i sammenheng med aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, anvendelse av læringsstrategier, og evne til vurdering av egen mestring og progresjon (NOU 2015:8, s. 10). Funn i studien kan tyde på en noe svak bevissthet om hva fagenes ansvar for lesing eksplisitt innebærer, noe som kan ha betydning for lærernes tilrettelegging for utvikling av dybdelæring, og for sikring av progresjon i fagene. Utvikling av fagspesifikk kompetanse, samt elevers evne til vurdering av egen mestring, krever et eksplisitt fokus i leseundervisningen (jfr. f.eks. Shanahan og Shanahan, 2008).

10.3.2. Tidlig innsats

Analysene og funnene i studien kan også sees i sammenheng med et nasjonalt fokus på tidlig innsats (Meld.St.21 (2016-2017)). Vi vet at det er kvalitetsforskjeller i norsk skole, og at det fortsatt er mellom 15 og 20 % av elevene som går ut av grunnskolen med så svake grunnleggende ferdigheter, at det influerer på videre utdanning og arbeidsliv (Meld.St.21 (2016-2017) s. 8). Den foreliggende studien peker på at den grunnleggende ferdigheten lesing er lite eksplisitt fokusert i de undersøkte fagene. Det nasjonale fokuset på tidlig innsats innebærer en særlig oppmerksomhet for utvikling av kvalitet i elevers læringsmiljø fra elevene starter sin grunnopplæring i skolen. I dette ligger også oppmerksomhet for å støtte elevers læringsprosesser fortløpende gjennom ulike, nødvendige og adekvate tiltak underveis i grunnopplæringen (Meld. St. 21 (2016-2017) s.7). Profesjonsfelleskap som kan omsette kunnskap om

resultater til kvalitetsutvikling ved skolene, og utnytte erfaring og kunnskap på en målrettet måte for å utvikle ny undervisningspraksis, pekes på som sentrale aspekter for å øke elevens læringsutbytte (Kraft, Marinell og Yee, 2016). Resultatene i min studie ser ut til å føye seg inn i en rekke av studier som finner at samarbeid om innholdet i undervisningen synes å være relativt lite utbredt (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 167). For å styrke linjene omkring den grunnleggende ferdigheten lesing, kan det synes viktig å styrke læreres samarbeid omkring lesing i hele grunnopplæringen.

10.3.3. Lærerutdanningen og grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er som nevnt i kapittel 1.1.1 et område som må arbeides mer med i lærerutdanningen. Det viser seg blant annet å være variasjoner i hvordan lærerutdanningsinstitusjoner vektlegger arbeidet med grunnleggende ferdigheter i lærerutdanningen (jfr. Følgjegruppa, 2015, s. 102). Ett aspekt i relasjon til studien, og for arbeid med lesing på ungdomstrinnet, er at lærerstudenter som er tatt opp på Grunnskolelærerutdanningen (GLU) 5-10 vurderer sin kunnskap om teorier innenfor leseopplæring som lavere enn studenter på GLU 1-7, samt at det stort sett er i norskfaget studentene får kunnskap om lesing og skriving som grunnleggende ferdighet (Følgjegruppa 2015, s. 104). Norskfaget er imidlertid et valgbart fag for studenter på GLU 5-10. Ettersom det i de første årene har vært relativt få studenter som har valgt norsk, gir det grunn til bekymring for at vi kommer til å mangle norsk-lærere i fremtiden (Følgjegruppa, 2015, s. 35). Alle fag i lærerutdanningen har ansvar for å utvikle studentenes kunnskaper om hvordan det kan arbeides med grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 8). De senere års fokus på spesialisering i lærerutdanningen (kapittel 3.2.2) med økt faglig fordypning, samt at lærere gjennom LK06 har fått et mer prestasjonsorientert ansvar (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 74), synes også å øke fagenes ansvar for de grunnleggende ferdighetene innenfor fagdidaktikk. Sett ut fra funnene i min studie, kan også arbeid

for styrking av studentenes kompetanse og ferdigheter til å ivareta rollen for å virke i et profesjonsfelleskap, være sentralt (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 213). Funnene kan også bidra til å reise spørsmål ved hvordan profesjonsfelleskap i lærerutdanningen på ulike måter kan styrke studenters bevissthet omkring den grunnleggende ferdigheten lesing.

10.4. VIDERE FORSKNING

I denne studien har jeg konsentrert undersøkelsen omkring læreres arbeid og deres oppfatninger. Det er også andre sentrale aktører som kan bidra med viktig kunnskap omkring vilkår for leseforståelse og leseutvikling, som for eksempel ungdomstrinns-elevene selv. Elevenes perspektiver på trinnets hovedutfordringer (kapittel 1.2.4) kan gi viktige bidrag om undervisningsstrategier med potensiale for læring (jfr. kapittel 3.2.2) for både lærere og lærerutdanningen. Det har vært et betydelig fokus på lesing på ungdomstrinnet de senere år, ikke minst gjennom den nasjonale satsningen *Ungdomstrinn i utvikling* (kapittel 1.2.4). Fra nasjonalt hold er en opptatt av elevperspektivet. Elever som har bidratt i evaluering av Ungdomstrinn i utvikling (Markussen, et al., 2015, s. 93), bekrefter langt på vei mine funn om sterk lærerstyring. Elever har kunnskap som kan bidra til å utdype hvilke vilkår som er sentrale for læring, og videre utforsking av lesedidaktiske praksiser på ungdomstrinnet gjennom elevers perspektiv, kan derfor gi muligheter for å styrke leseundervisningen i fag på ungdomstrinnet.

I kapittel 8.1.3 peker jeg på den nye, overordnede delen av læreplanverket for grunnopplæringen. Her omtales utvikling av de grunnleggende ferdighetene som *sammenhengende linjer* fra begynneropplæring til avansert mestring, som noe som hører hjemme i alle fag, selv om enkelte fag vil ha et større ansvar enn andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12). Videre utforsking av hvordan lærere og profesjonelle læringsfelleskap forholder seg til fremtidige læreplaners ansvar for lesing som

grunnleggende ferdighet, med tanke på styrking av linjene i elevers leseopplæring, synes dermed å være høyst aktuell.

I forbindelse med norske lærerutdanningers overgang til masterutdanninger høsten 2017, hvor økt spesialisering er sentrale trekk ved reformen, kan utforsking av utdanningsinstitusjoners og lærerutdanneres arbeid med profesjonsretting og lesing som grunnleggende ferdighet, være av spesiell interesse. Noe av det som kan synes særlig interessant, er mulighetene som kan ligge i en forskningsbasert og praksisnær lærerutdanning (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 74), hvor samarbeid med praksisfeltet kan styrkes. Forskning innenfor rammen av *en utvidet forståelse av lærerutdanning* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 147) hvor utdanning av nye lærere foregår både på campus og på skoler, og bevissthet om at grunnutdanning av lærere er begynnelsen på en videre profesjonell utvikling, kan åpne for andre og nye former for samarbeid som kan styrke linjer i elevers leseundervisning.

KILDER

- Afflerbach, P. P., Pearson, D & Paris, S.G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*. 61 (5), 364-373.
- Allerup, P., Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G. og Skov, P. (2009). *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen*. (FOU-rapport 8/2009). Agderforskning.
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* (Doktorgradsavhandling). Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer - genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*. 35(3/4), 280-298.
- Andersson-Bakken, E. & Klette, K. (2015). Teachers' Use of Questions and Responses to Students' Contributions During Home Class Discussions: Comparing Language Arts and Science Classrooms. I: K. Klette, O. Bergem & A. Roe (red.), *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS* (Vol.12, s. 63-84). Cham, Sveits: Springer.
- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A schematic theoretic view of basic processes in reading comprehension. I P.D. Pearson (red.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 4, s. 255-292). New York: Routledge.
- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser. Et felteksperiment* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.

- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet. En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Askeland, N. (2006). Metaforar i fagtekstar og lærebøker. Pedagogiske og kulturelle utfordringar. I E. Maagerø & E.S. Tønnesen (red.), *Å lese i alle fag* (s. 88-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Au, K.H. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children. *Anthropology and Education Quarterly*. 11(2), 91-115.
- Avisa Nordland (2014, 29.oktober). *Avisa Nordland*. [Bodø]
- Baker, L. DeWyngaert, L.U. & Zeliger-Kandasamy, A. (2015). Metacognition in Comprehension Instruction. New Direction. I S.R. Parris & K. Headley (red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (3. utg., s.72-87). New York: Guilford.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt av R.T. Slaattelid. Bergen: Ariadne forlag.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. I D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanić (red.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (s.7-15). London: Routledge.
- Basturkmen, H., Loewen, S. & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics* 25(2), 243-272.
- Baumann, J.F. (2009). Vocabulary and Reading Comprehension. I S.E. Israel & G.G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s.323-346). New York: Routledge.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget. Oslo.

- Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse. Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia* (Doktorgradsavhandling, Karlstad universitet). Hentet 13.09. 2017 fra: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:686322/FULLTEXT01.pdf>
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A.J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergman, M.M. (2010). Hermeneutic Content Analysis. Textual and Audiovisual Analyses Within a Mixed Methods Framework. I A. Tashakkori & C. Teddlie (red.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (s. 379-386). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Boeije, H. (2014). *Analysis in Qualitative Research* (2.utg.). London: SAGE.
- Bremholm, J. (2013). *Veje og vildveje til læsning som ressource: Teksthændelser i naturfagsundervisning med og uden læseguide - Et interventionsstudie om literacy i naturfag i udskolingen*. (Doktorgradsavhandling, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse). Hentet 13.12.2016 fra: https://www.ucviden.dk/portal/files/23979578/J_Bremholm_PhD_afhandling_final.pdf
- Brevik, L.M. (2014). Making implicit practice explicit: How do upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instruction? *International Journal of Educational Research* (67), 52-66.
- Brevik, L.M. & Gunnulfsen, A.E. (2012). *Les mindre – forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster 8.-13.trinn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brown, A.L., Campione, J.C. & Day, J.D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10(2), 14-21.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (3), 32-42.

- Brozo, W., Moorman, G., Meyer, C. & Stewart, T. (2013). Content area reading and disciplinary literacy: A case for the radical center. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(5), 353-357.
- Buehl, M.M. & Beck, J.S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. I H. Fives & M.G. Gill (red.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (s.66-84). New York: Routledge.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner. Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!»*. (SINTEF rapport nr. A6684), Trondheim: SINTEF.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated Recall: A Method for Research on Teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211-217.
- Cantrell, S.C., Burns, L.D. & Callaway, P. (2009). Middle- and High-School Content Area Teachers' Perceptions about Literacy Teaching and Learning. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 76-94.
- Cappelen, J. (2013). *Beaufortskalaen*. Hentet 21.02.2018 fra: <http://www.dmi.dk/laer-om/temaer/vejr/veirgudernes-hvirvlende-dans/beaufort-skalaen/>
- Carlsten, T.C., Caspersen, J., Vibe, N. & Aamodt, P.O. (2014). *Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys* (Arbeidsnotat 10/2014). NIFU.
- Chiardello, A.V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(3), 210-219.
- Clark, C.M. & Peterson, P. (1986). *Teachers' Thought Processes*. I M. Wittrock (red.), *Handbook of research on teaching. A project of the American educational research association* (3.utg., s.255-296), Macmillan Publishing Company. New York.

- Concannon-Gibney, T. & Murphy, B. (2010). Practice in Irish primary classrooms: Too simple a view of reading? *Literacy*, 44(3), 122-130.
- Conley, M. W. (2008). Cognitive strategy instruction for adolescents: What we know about the promise, what we don't know about the potential. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 84-106.
- Danielsson, Kristina (2010): Läsa kemi – textanvändning och textsamtal i ett finlandssvenskt kemiklassrum. I I. Eriksson (red.), *Innehållet i fokus – kemiundervisning i finlandssvenska klassrum*. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll, Rapport 8/2010 (s. 71-118). Stockholm: Stockholms universitets förlag. Hentet 13.12.2016 fra: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:699415/FULLTEXT01.pdf>
- Danmarks evalueringsinstitut (2012). *Vi læser for livet. En virkningsevaluering av en læseindsats*. Hentet 19.05.2017 fra: https://www.eva.dk/sites/eva/files/201707/Vi%20l%C3%A6ser%20for%20livet_rapport.pdf
- DeSeCo (2005). *Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Hentet 19.11.2017 fra: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Dole, J.A., Nokes, J.D. & Drits, D. (2009). Cognitive Strategy Instruction. I S.E. Israel, & G.G. Duffy, (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 347-372). New York: Routledge.
- Duffy, G.G. & Metheny, W. (1979). *Measuring teachers' beliefs about reading*. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Ekeland, P.R., Johansen, O.I., Strand, S.B. & Rygh, O. (2008). *Tellus 8. Naturfag for ungdomstrinnet*. Elevbok, bm. (s.152-156). Oslo: Aschehoug.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elf, N.E. & Kaspersen, P. (2012). Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i nordiske morsmålsfag. *Norsklæraren*, 35 (3), 35-44.

- Elstad, E. & Sivesind, K. (2010). OECD setter dagsorden. I E. Elstad & K. Sivesind (Red.), *PISA - sannheten om skolen?* (s.20-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Hentet 31.05.2016 fra: https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf
- European Commission (2016). *Basic Skills*. Hentet 10.11.2016 fra: https://ec.europa.eu/education/policy/school/math_en
- Eyde, B. & Skovholt, K. (2017). *Debatten om norskfaget – en oppsummering. Norsk læreren*. 41, (1), 10-14.
- Fagella-Luby, M., Sampson Graner, P., Deshler, D. & Valentino Drew, S. (2012). Building a house on sand: Why disciplinary literacy is not sufficient to replace general strategies for adolescent learners who struggle. *Top Lang Disorders* 32, (1), 69–84.
- Finstad, H.S. & Kolderup, J. (2008a). *Trigger 9*. Elevbok, bokmål, (s. 296-303). Oslo: Cappelen Damm.
- Finstad, H.S. & Kolderup, J. (2008b). *Trigger 10*. Elevbok, bokmål, (s.287-291). Oslo: Cappelen Damm.
- Fisher, D. & Frey, N. (2014). Comprehension in Secondary Schools. I K.A. Hinchman. & H. Sheridan-Thomas (red.), *Best Practices in Adolescent Literacy Instruction* (s.137-153). New York: Guilford.
- Fisher, D. & Frey, N. (2015). Best Practices for Comprehension Instruction in the Secondary Classroom. I S.R. Parris & K. Headley (red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (3.utg., s. 253-265). New York: Guilford.
- Fisher, D., Frey, N. & Lapp, D. (2009). Meeting AYP in a high need school: A formative experiment. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52 (5), 386-396.

- Fisher, D., Frey, N. & Lapp, D. (2011). What the research says about intentional instruction. I S.J. Samuels & A. Farstrup (red.), *What the research has to say about reading instruction* (s.359-378). Newark, DE: International Reading Association.
- Fiskarstrand, P. (2017). *Fagspråk og språkfag – om møtet mellom skrivekulturene i norsk og samfunnsfag for elever på Vg2 yrkesfag*. (Doktorgradsvhandling, Universitetet i Bergen. Hentet 21.02.2018 fra: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/16415/dr-thesis-2017-Pernille-Fiskerstrand.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)
- Fives, H. & Buehl, M.M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K.R. Harris, S. Graham & T. Urdan (red.), *APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* (s. 471-499). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fjeldstad, D. (2009). Lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I: H. Traavik, O. Hallås & A. Ørvig (red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (s. 185-211). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, U., Hoem, T.F. & Haaland, A. (2017). *God leseplanlegging*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Frønes, T.S. (2016). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & F. Jensen (red.), *Stø kurs! Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 136-173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Følgjegruppa (2015). *Grunnskulelærerutdanningane etter fem år - status, utfordringar og vegar vidare*. Rapport nr. 5. Stavanger: Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oversatt av H. Jordheim. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Gee, J.P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (5.utg.), New York: Routledge.
- Gillespie, C. & Rasinski, T. (1989). Content area teachers' attitudes and practices toward reading in the content areas: A review. *Reading Research and Instruction*, 28(3), 45-67.
- Grant, M., Lapp, D., Fisher, D., Johnson, K. & Frey, N. (2012). Purposeful instruction: Mixing up the «I», «we», and «you». *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56, 45-55.
- Greibrokk, J. (2014). *I storm og stille. En diskusjon av norsklæreres litteraturundervisning* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Nordland. Bodø.
- Grisham, D.L. (2000). Connecting theoretical conceptions of reading to practice: A longitudinal study of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21(2), 145-170.
- Gundem, B.B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guthrie, J. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, s. 403-424). New York: Erlbaum.
- Hall, L.A. (2005). Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs and change. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 403-414.
- Halleson, Y. (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet: Fallstudier om täxtsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. (Doktoravhandling, Stockholm universitet). Hentet 1.05.2017 fra: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:797737/FULLTEXT01.pdf>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2008). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Heller, R. (2010). In praise of amateurism: A friendly critique of Moje's "Call for Change" in secondary literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(4), 267-273.
- Hemphill, L. (2010). Classroom Discourse and Student Learning. *International Encyclopedia of Education*. (3), 361-366.
- Henriksen, P. & Haslerud, V. C. D. (2007). *Engelsk - norsk stor ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Henriksson, A.C. (2016). *Man måste tänka själv. Klasslärares uppfattningar av undervisning i de naturvetenskapliga läroämnena*. (Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi). Hentet 13.09.2017 fra: https://doria.fi/bitstream/handle/10024/120070/henriksson_ann.pdf?sequence=2
- Hermans, R., van Braak, J. & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127-139.
- Hertzberg, F. (2009). Skolen og grunnleggende ferdigheter. I: Møller, J., Prøitz, T.S & Aasen, P. (red.), *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (Rapport 42/2009), (s. 137- 146). NIFU.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. & Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under Kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske praksis* (NF-rapport 17/2010). Nordlandsforskning.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet* (NF-rapport 4/2012). Nordlandsforskning.

- Hoem, T.F. & Staurseth, H. (2014). Lesing i samfunnsfag. I A. Skaftun, O.J. Solheim & P.H. Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 145-165). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hoem, T., Skartveit, B.S. & Håland, A. (2015). Kva vil det seia å vere leselærer på faget sine egne premissar? *Norsklæraren*. 39(2) 61-72.
- Hoffman, J.V. & Kugle, C.L. (1982). A study of theoretical orientation to reading and its relationship to teacher verbal feedback during reading instruction. *Journal of Classroom Interaction*, 18(1), 2-7. Hentet 8.01.2018 fra: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED203304.pdf>
- Hvinden, B., Bang, K.J., Fjørtoft, K., Holand, I., Johnsen, R., Kolstad, I., Monsen, T., Nevøy, A., Sandmo, E., Skilbrei, M.-L., Staksrud, E., Tande, K.M., Ulleberg, P. Øyum, L. & Enebakk, V. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. NESH. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Hymes, D. (1964). Introduction: Toward Ethnographies of Communication. *American Anthropologist*, 66(6), 1-34.
- Jacobs, V.A. & Ippolito, J. (2015). Improving Comprehension of Informational Texts in the Secondary Classroom. I S.R. Parris & K. Headley (red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (s.278-290). New York: Guilford Publications.
- Jensen, M. & Lien, P. (2008a). *Fra saga til CD 8B. Norsk for ungdomstrinnet*. Elevbok, bm., (s. 178-182). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, M. & Lien, P. (2008b). *Fra saga til CD 8B. Norsk for ungdomstrinnet*. Elevbok, bm., (s. 34-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, M. & Lien, P. (2009). *Fra saga til CD 10A. Norsk for ungdomstrinnet*. Elevbok, bm., (s. 62-64). Bergen: Fagbokforlaget.

- Jetton, T.L. & Lee, R. (2012). Learning from Text. Adolescent Literacy from the Past Decade. I T.L. Jetton & C. Shanahan (red.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (s. 1-33). New York: Guilford.
- Jewitt, C. (2011). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s.14-27). London: Routledge.
- Johannesen, K.S. (2002). Kunnskapens ulike artikulasjonsmodi. En skisse av visse grunntrekk ved vårt tause grep på virkeligheten. *Uniped*, 22(3), 23-37.
- Juuhl, G.K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn* (Rapport 1/2010), Høgskolen i Vestfold.
- Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (2005). Observationer i en interaktionistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s. 97-120). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim
- Klafki, W. (2000). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. I I. Westbury, S. Hopman & K. Riquards (red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. (s.197-206). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kleve, B. & Skar, H. (2014). Innledning. I: B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s.7-15). Oslo: Novus forlag.
- Knoblauch, H. (2008). Videografi: Å tolke samhandling i kontekst. *Sosiologi i dag*, 38(2), 7-24.

- Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord. Fysikl rare utvekkler spr kinnriktad undervisning på gymnasiet* (Doktorgradsavhandling, Malmö högskola). Hentet 21.02.2018 fra:
http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/17239/2043_17239%20Kouns%20MUEP.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kraft, M.A., Marinell, W.H. & Yee, S.-W., D. (2016). School Organizational Contexts, Teacher Turnover, and Student Achievement: Evidence From Panel Data. *American Educational Research Journal*. 53(5) 1411-1449.
- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. (2005). Leseopplæring på ungdomstrinnet. I L.I. Kulbrandstad, A.M.V. Danbolt, T. Sommervold & E.M. Syversen (red.), *Tekstsamtaler: Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det* (s. 120-175). Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Kulbrandstad, L.I. (2010). Leseopplæring på ungdomstrinnet f r og etter PISA 2000. I E. Elstad & K. Sivesind (red.), *PISA – sannheten om skolen* (s.176-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. & Kulbrandstad, L.A. (2017). Framveksten av et profesjonsrettet lærerutdanningsfag i norsk – nasjonale linjer og bidrag fra Hedmark. I M. Løtveit (red.), *Tidssignaler. L rerutdanningsfag i utvikling. Utdanning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 137-166). Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010a). *Oppdragsbrev 42-10*. Hentet 6.11.2017 fra:
http://www.udir.no/Upload/lærerplaner/forsok/Oppdragsbrev_42-10.pdf

- Kunnskapsdepartementet (2010b). *Rundskriv F-05-10: Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn og forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærer-utdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn.*
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving. Strategi for ungdomstrinnet.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2016b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet 7.01.2018 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), s. 103-152.
- L60: *Læreplan for forsøk med 9-årig skole.* Andre utgåva. 3.opplag. 1968. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket, Aschehoug.
- L97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* 1996. Oslo: KUF/Læringscenteret.
- Langer, J. (2011). *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines.* New York: Teachers Collee Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2002). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Lesesenteret (2015-10-11a). *Fra Senter for leseforskning til Lesesenteret*. Hentet 9.12.2016 fra: <http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=12944>
- Lesesenteret (2015-10-11b). *Lesesenterets mandat*. Hentet 9.12.2016 fra: <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/mandat/>
- Lesesenteret (2017-10-02). *Leselos. En støtte for elevenes leseutvikling*. Hentet 7.03.2017 fra: <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=84611&categoryID=13850>
- Levin, J.R. & Pressley, M. (1981). Improving children's prose comprehension: Selected strategies that seem to succeed. I C.M. Santa & B.L. Hayes (red.), *Children's prose comprehension: Research and practice* (s.44-71), Newark, DE: International Reading Association.
- Lie, S. Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida. Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica 4/2001. Universitetet i Oslo.
- Lindholm, A. (2016). Støtning med hjelp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I C. Olin-Scheller og M. Tengberg (red.), *Läsa mellan raderna*. (s.173-196). Malmö: Glerups utbildning.
- Liu, S.-H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers and Education*, 56(4), 1012-1022.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- M74: *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: KUF og Aschehoug.
- M87: *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: KUF og Aschehoug.
- Mc Alpine, L., Eriks-Brophy, A. & Crago, M. (1996). Teaching beliefs in Mohawk classrooms: Issues of language and culture. *Anthropology and Education Quarterly*, 27(3) 390-413.

- McNamara, D.S., Ozuru, Y., Best, R. & O'Reilly, T. (2007). The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework. I D.S. McNamara (red.), *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies*. (s.465-496). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maggioni, L., Fox, E. og Alexander, P. (2015). Beliefs about reading, text, and learning from text. I: H. Fives, og M.G. Gill (red.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (s.353-369). New York: Routledge.
- Malloy, J. A. & Gambrell, L.B. (2011). The contribution of discussion to reading comprehension and critical thinking. I A. McGill-Franzen & R. Allington (red.), *Handbook of reading disabilities research* (s.253-262). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Markussen, E., Carlsten, T., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling* (Rapport 27/2015), NIFU.
- Marton, F. & Booth, S. (2012). *Om lärande*. Oversatt av P. Wadensjö. Malmö: Studentlitteratur.
- Massey, D.D. (2009). Self-Regulated Comprehension. I S.E. Israel & G.G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s.389-399). New York: Routledge.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring. Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld.St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon, mestring, muligheter*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Meld.S. 28 (2015-2016). (2016). *Fag, fordypning, forståelse*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Meld.St. 21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Fransisco, California: Jossey-Bass.

- Micari, M., Light, G. Calkins, S. & Streitwieser, B. (2007). Assessment beyond performance: Phenomenography in educational evaluation. *American Journal of Evaluation*, 28(4), 458-476.
- Michalsky, T., Mevarech, Z.R. & Haibi, L. (2009). Elementary school children reading scientific texts: Effects of metacognitive instruction. *Journal of Educational Research*, 102, 363-374.
- Midtsundstad, J.H. & Hopmann, S.T. (2011). Didaktiske posisjoner i et nordisk perspektiv. I J.H. Midtsundstad & T. Werler (red.), *Didaktikk i Norden* (s.47-65). Kristiansand. Portal Forlag.
- Moje, E.B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(2), 96-107.
- Moje, E.B., Stockdill, D., Kim, K. & Kim H-J. (2011). The Role of Text in Disciplinary Learning. I M. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje & P.P. Afflerbach (red.), *Handbook of Reading Research* (s.453-486). New York: Routledge.
- Moje, E.B. & Speyer, J. (2014). Reading Challenging Texts in High School. How Teachers Can Scaffold and Build Close Reading for Real Purposes in the Subject Areas. I K. A. Hinchman & H.K.Sheridan-Thomas (red.), *Best Practices in Adolescent Literacy Instruction* (2. utg., s.207-231). New York: Guilford.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2013). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander, & L.I. Terum. (red.), *Profesjonsstudier* (s.13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Monsen, M. (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo. Oslo.
- Mossberg Schüllerquist (2008). *Läsa texten eller "verkligheten": tolkningsgemenskaper på en litteraturredaktisk bro*. (Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet). Hentet 27.04.2017 fra: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:198476/FULLTEXT01.pdf>

- Mossige, M. & Mork, S.M. (2014). Lesing i naturfag. I A. Skaftun, O.J. Solheim, O.J. & P.H. Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 113-130). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Munby, H. Russell, T. & Martin, A.K. (2001). Teachers' Knowledge and How it Develops. I V. Richardson (red.), *Handbook of Research On Teaching* (4. utg., s. 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Munkebye, E. & Reier-Røberg, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter i naturfag. I: Skovholt, K. (red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Murphy, P.K. & Alecander, P.A. (2004). Persuasion as a dynamic, multidimensional process: An investigation of individual and intraindividual differences. *American Educational Research Journal*, 41(2), 337-363.
- Møller, J., T. S. Prøitz & P. Aasen (2009). *Kunnskapsløftet – tung bær å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (Rapport 42/2009). NIFU.
- Nasjonale prøver (udatert). *Nasjonale prøver i lesing*. Hentet 7.12.2017 fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/provenes-innhold/#grunnleggende-ferdigheter>
- Nationalt videntcenter for læsning (udatert a). *Læsevejledning generelt*. Hentet 12.05.2017 fra: <http://www.videnomlaesning.dk/viden-om/laesevejledning-generelt/>
- Nationalt videntcenter for læsning (udatert b). *Nye vinde blæser på læseområdet*. Hentet 12.05.2017 fra: <http://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2017/nye-vinde-blaeser-paa-laeseomraadet/>
- Ness, M.K. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons*, 49(2), 143-166.

- Nielsen, I., Gourvennec, A.F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A.Skaftun, O.J.Solheim og P.H.Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s.181-198). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nokes, J.D. (2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 515-544).
- Nomedal, J.H. (2009a). *Kosmos 8. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Elevbok, bok mål, (s. 52-57). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nomedal, J.H. (2009b). *Kosmos 8. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Elevbok, bok mål, (s. 58-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nomedal, J.H. & Bråthen, S. (2009). *Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, elevbok, bokmål, (s. 145-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Norby, J.R. Shreeve W., Goetter, W., Stueckle, A., Mingleey, K. & De Michele, B. (1991). Teachers' perceptions of instruction in comprehension. *Early Child Development and Care*, 66 (1), 135-143.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.L., Tiftiçi, N. Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Nordisk ministerråd (2015). *Kvalitet og relevans i utdannelse og forskning*. Norden.
- Nordstoga, S. (2014). Den moglege sjølvoverskridinga. I S. Nordstoga og K.L. Kruse (red.), *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som danningsfag* (s. 9-36). Oslo: Abstrakt forlag.
- Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och på nationella prov*. (Doktorgradsavhandling, Gøteborgs universitet). Hentet 27.04.2017 fra: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18958/1/gupea_2077_18958_1.pdf
- NSD (udatert). *Personvernombudet for forskning*. Hentet 13.11.2017 fra: <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/>

- NOU2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nygren, T. (2009). *Erfarna läraras historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. (Doktorgradsavhandling, Umeå universitet). Hentet 21.02.2018 fra: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:142607/FULLTEXT01.pdf>
- OECD (2013). *PISA 2015. Draft Reading Literacy Framework*. Hentet 17.10.2017 fra: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>
- Olson, J.R. & Singer, M. (1994). Examining teacher beliefs, reflective change, and the teaching of reading. *Reading Research and Instruction*, 34(2), 97-110.
- Overrein, P. & Madsen, R. (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. I: K. Skovholt (red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser* (s.126-172). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Cloucester, Mass.: Peter Smith.
- Pran, K.R. & Ukkelberg, Å. (2011). *Norsklæreres holdning til eget fag*. Rapport, Synovate.
- Pressley, M., Almasi, J., Scuder, T., Bergman, J., Hite, S., El-Dinary, P.B. & Brown, R. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland, SAIL Program. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10 (1), 5-19.
- Prop. 2013/14:3 (2013). *Läsa för livet. Regeringens propotion*. Hentet 16.12.2016 fra: <http://www.regeringen.se/49bb92/contentassets/675c756728834af198bcd7a093cc3d84/lasa-for-livet-prop.2013143>

- Quirck, M., Unrau, N., Ragusa, G., Rueda, R., Lim, H., Velasco, A. & Loera, G. (2010). Teacher beliefs about reading motivation and their enactment in classrooms: The development of a survey questionnaire. *Reading Psychology*, 31(2), 93-120.
- Rambøll & DCU (2014). *Forskningskartlegging, læseforståelse og faglige Læsekompetencer* (Rapport nr.23), Clearinghouse-forskningsserien. Hentet 30.01.2018 fra: <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Ramboell/LAESEFORSTAELSE OG FAGLIGE LAESEKOMPETENCER.pdf.pdf>
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND Education.
- Raphael, T.E., George, M.A., Weber, C.M. & Nies, A. (2009). Approaches to Teaching Reading Comprehension. I S.E. Israel & G.G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 449-469). New York: Routledge.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. I J. Sikula (red.), *Handbook of Research on Teachers Education* (s. 102-119). New York: Macmillan.
- Rimm-Kaufman, S., Storm, M., Sawyer, B., Pianta, R. & La Paro, K. (2006). The Teacher Belief Q-sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141-165.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). *Key competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Hentet 7.01.2018 fra: <http://images.buch.de/images-adb/3a/82/3a8237ab-2802-47bf-b58c-461498b94491.pdf>

- Rønning, W., Hodgson, J. & Tomlinson, P. (2013). *Å se og bli sett. Klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen Ny Giv*, (Rapport nr. 6/2013). Nordlandsforskning.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Seland, I., Vibe, N. & Hovdhaugen, E. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system* (Rapport nr. 4/2013). NIFU.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Education Review*, 78(1), 40-59.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Top Lang Disorders* 32(1), 7–18.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2) 4-14.
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og skolens fagtekster i en historisk kontekst. I D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s.35-57). Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s.11-25). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2009): Prosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene*. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s.9-29). Oslo: Novus forlag.
- Skolverket (2017-10-09). *Utbildning för språk-, läs- och skrivutvecklare i skolan*. Hentet 7.01.2018 fra: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sprak/ncs/stod-for-huvudman/utbildning-for-sprak-las-och-skrivutvecklare-i-skolan-1.229294>

- Skolverket (2018-01-05). *Läslyftet i skolan*. Hentet 7.01.2018 fra:
<https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/laslyftet>
- Skott, J. (2015) Promises, Problems, and Prospects. I H. Fives & M.G. Gill (red.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (s. 11-30). New York: Routledge.
- Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter i alle fag. I K. Skovholt (red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser* (s.13-54). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande. Guider och handböcker, 2013:5*. Suomen Yliopistopaino: Utbildningsstyrelsen.
- Smith, J. (2009). Norskfagets dimensjoner. I J. Smith (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 16-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snow, C. E. & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? I: M.J. Snowling & C. Hulme (red.), *The science of reading: A handbook* (s.501-520). Malden, MA: Blackwell.
- Språkrådet (udatert). *Literacy*. Hentet 16.10.2017 fra:
<http://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>
- Steffensen, K., Ekren, R., Zachrisen, O.O. & Kirkebøen, L.J. (2017). *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevens læring i grunnskolen? En kvantitativ studie* (Rapport 2/2017), Statistisk sentralbyrå. Hentet 23.01.2017 fra:
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/291682?ts=159b5c9ee78>
- St.Meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring, kunnskap, mangfold og likeverd*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). *... og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

- St.Meld. nr. 23 (2007-2008). (2008). *Språk bygger broer*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- St.Meld. nr. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices. I M. Martin-Jones og K. Jones (red.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (s. 17-30). Amsterdam: John Benjamins.
- Street, B. (2003). What's «new» in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2), 77-91.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oversatt av Sigrid Moen. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Tadich, B., Deed, C., Campbell, C. & Prain, V. (2007). Student engagement in the middle years: A year 8 case study. *Issues in Educational Research*, 17(2), 256-271.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202 - 248
- Tengberg, M. & Olin-Scheller (2016a). Novelläsning i årskurs sju. I C. Olin-Scheller, & M. Tengberg (red.), *Läsa mellan raderna* (s. 75-112). Malmö: Gleerups.
- Tengberg, M. & Ohlin-Scheller, C. (2016b). Argumenterande texter i årskurs nio. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (red.), *Läsa mellan raderna* (s.133-150). Malmö: Gleerups.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions. I D. Grouws (red.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (s. 127-146). New York, NY: Macmillan.

- Tomlinson, P.D. (1989). Having It Both Ways: Hierarchical Focusing as Research Interview Method. *British Educational Research Journal*. 15(2), 155-176.
- Tomlinson, P.D. (2008). Psychological theory and pedagogical effectiveness: The learning promotion potential framework. *British Journal of Educational Psychology* 78(4), 507–526.
- Ulusoy, M. & Dedeoglu, H. (2011). Content area reading and writing: Practices and beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 1-7.
- Utdanningsdirektoratet (2012a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2012b). *Eksamensforberedelse 2012, Løgn og sannheter* (s.1-34). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2013a). *Lesing i norsk*. Hentet 21.10.2016 fra: <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2013b). *Læreplan i naturfag*. Hentet 23.10.2016 fra: <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfId=97961>
- Utdanningsdirektoratet (2013c). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 24.10.2016 fra: https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=98155&epsplan_guage=no
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag*. (Rundskriv-3-2015). Hentet 21.02.2018 fra: <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfId=95581>
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Nasjonale prøver*. Hentet 6.11.2017 fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>
https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=110857&epsplan_guage=no
- Utdanningsdirektoratet (2017b). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet 6.11.2017 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

- Utdanningsdirektoratet (2018). *Skoleporten. Elevar, lærarar, skolar*. Hentet 24.02.2018 fra: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/fakta-om-opplaeringa/elevar-laerarer-sko-lar/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=32&underomrade=36&skoetype=0&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). «*Gi rom for lesing!*» *Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet, 2003-2007*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vakka, R.T., Vacca, J.A.L. & Mraz, M. (2014). *Content Area Reading. Literacy and Learning Across the Curriculum* (11. utg.). Boston: Pearson.
- Vaughn, S., Swanson, E.A., Roberts, G., Wanzek, J., Stillman-Spizak, S.J., Solis, M. & Simmons, D. (2013). Improving Reading Comprehension and Social Studies in Middle School. *Reading Research Quarterly*. 48(1), 77-93.
- Verjovsky, J. & Waldegg, G. (2005). Analyzing beliefs and practices of a Mexican high school biology teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(4), 465-491.
- vg.no (2015-13.april). [forsiden]
- Aasen, A.J., Skaftun, A. & Wagner, Å.K.H. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæreren*. 39(2), 50-60.
- Aasland, T., Brenna, L.R., Evensen, L.S., Flaten, G., Fosli, H., Hætta, E.L., Kulbrandstad, L.I., Lomheim, S., Lunne, V., Madsen, K.-A., Vonen, A.M. & Aase, L. (2006). *Framtidas norskfag. Språk- og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Personlig kommunikasjon:

Mina Grindland, rådgiver for statistikk, Utdanningsdirektoratet (e-post, 19. november 2015).

VEDLEGG

VEDLEGG 1. TILBAKEMELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47 55 58 21 17
Fax +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Wenche Rønning
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 01.10.2014

Vår ref: 39789 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39789</i>	<i>Leselæreren i fag</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Wenche Rønning</i>
<i>Student</i>	<i>May Line Tverbakk</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: May Line Tverbakk May.Line.Tverbakk@uin.no

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

VEDLEGG 2: INFORMERT SAMTYKKE.

Til foresatte.

Deltakelse i forskningsprosjekt: Leselæreren i fag.

Mitt navn er May Line Tverbakk, og jeg arbeider med et doktorgradsprosjekt ved Universitetet i Nordland der jeg studerer hvordan leseopplæringen i fagene norsk, naturfag og samfunnsfag foregår på ungdomstrinnet. Prosjektet er finansiert gjennom stipendiatmidler, og startet 1.januar 2014. Det avsluttes i desember 2017. Undersøkelsen vil inkludere lærere og elever på ungdomsskoler primært i Nordland. Hovedmålet med prosjektet er å studere hvordan lærere tenker omkring leseopplæring i fagene, hvordan dette påvirker de valgene de gjør av arbeidsmåter og læremidler, og hvordan de innhenter informasjon om elevers læring spesielt når høytlesing velges som verktøy. Jeg ønsker også å studere elevenes opplevelse av lærerens tilrettelegging, og hvilken tilrettelegging elevene mener gir dem de optimale lærings situasjonene for å bli en bedre leser i fagene.

Faglærerne i norsk, naturfag og samfunnsfag i ditt barns klasse/gruppe har sagt seg villig til å delta i prosjektet mitt. Dette innebærer at din sønn/datter vil bli involvert på følgende måte:

- Primært én gang pr fag i perioden høst 2014-vår 2015 vil jeg være til stede i ei undervisningsøkt/time i din sønns/datters klasse/gruppe.
- Jeg vil gjøre videoopptak av undervisningsøkta/timen.

Det vil ikke registreres noen persondata om elevene som er med på opptakene. Videoopptakene vil kun bli brukt til analyse i forskningsprosjektet, og vil slettes når prosjektet avsluttes i desember 2017. Når det foretas videoopptak i klasserom, skal foresatte gi sin tilslutning til at dette er i orden. Dersom dere ikke ønsker at deres barn skal være med på videoopptak, kan dere reservere dere. Selv om dere gir tillatelse til å være med nå, kan dere på ethvert tidspunkt seinere reservere dere og trekke tilbake tillatelsen, og be om at materiale som er samlet inn blir slettet. Jeg ber dere om å fylle ut svarslippen nedenfor og returnere den til skolen så snart som mulig. Jeg legger også ved en kort beskrivelse av forskningsprosjektet mitt.

Hvis dere har spørsmål i forbindelse med forskningsprosjektet, kan jeg nås på telefon 90 68 79 89.

.....
JA jeg/vi gir tillatelse til at min/vår sønn/datter _____ deltar i doktorgradsprosjektet Leselæreren i fag.

NEI jeg/vi ønsker ikke at min/vår sønn/datter _____ deltar i doktorgradsprosjektet Leselæreren i fag.

Dato: _____ Underskrift: _____

VEDLEGG 3. OVERSIKT OVER STUDIENS ULIKE DATAKILDER

	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4	Totalt
Intervju- og observasjonsdata					
Intervjudata	<p>Norsklærere, førin- tervju: 30min Etterintervju: 20min</p> <p>Naturfaglærere, før- intervju: 25min. Etterintervju:15min.</p>	<p>Norsklærere, førin- tervju: 35min. Etterintervju:15min.</p> <p>Samfunnsfaglærere, førintervju:30min. Etterintervju:15min.</p>	<p>Norsklærere, førin- tervju: 30min. Etterintervju:20min.</p> <p>Samfunnsfaglærere, førintervju:20min. Etterintervju:20min.</p> <p>Naturfaglærere, førin- tervju:40min. Etterintervju:20min.</p>	<p>Norsklærere, førin- tervju: 45min. Etterinterv- ju: 15min.</p> <p>Naturfaglærere, førin- tervju:30min. Etterintervju:25min.</p>	<p>Totalt 7t og 25min.</p>
Observasjonsdata, økter	<p>Norsk, 1 økt:30min.</p> <p>Naturfag, 1 økt: 40min.</p>	<p>Norsk, 1 økt:35min</p> <p>Samfunnsfag, 1 økt:30 min.</p>	<p>Norsk, 1 økt:55min.</p> <p>Samfunnsfag, 1 økt:50min.</p> <p>Naturfag, 1 økt: 55min.</p>	<p>Norsk, 1 økt: 30 min.</p> <p>Naturfag, 1 økt: 40 min.</p>	<p>Totalt 6t og 5 min.</p>
Tilleggsdata					

<p>Sakprostatekster fra observerte timer</p>	<p>Norsk: Jensen, M. og Lien, P. (2009). <i>Knut Hamsun (1859-1952)</i> (s. 62-64) Naturfag: Ekeland, P.R. Johansen, O.I., Strand, S.B., Rygh, O. (2008). <i>Stoffenes verden</i> (s.152-156).</p>	<p>Norsk: Jensen, M. og Lien, P. (2006b). <i>Du har jo biblioteket</i> (s. 34-35) Samfunnsfag: No-medal, J.H. og Bråthen, S. (2009). <i>Fascisme og nazisme</i> (s.145-151)</p>	<p>Norsk: Jensen, M. og Lien, P. (2008a). <i>Aviser og avisskriverier</i>. (s.178-182). <i>Avisa Nordland</i>, 29. oktober 2014. Naturfag: Finstad, H.S. og Kolderup, J. (2008a). <i>Uten mat og drikke</i>. (s.296-303)</p>	<p>Norsk: Utdanningsdirektoratet (2012b): <i>Løgn og sannheter</i> (s.1-34). Naturfag: Finstad, H.S. og Kolderup, J. (2008a). <i>Uten mat og drikke</i>. (s.296-303)</p>	<p>9 tekster</p>
<p>Feltnotater fra data-innsamlingsdager</p>	<p>Ca 2 A4-sider</p>	<p>Ca 2 A4-sider</p>	<p>Ca 3 A4-sider</p>	<p>Ca 2 A4-sider</p>	<p>Ca 9 sider</p>

Dokumenter				Leseplan for skolen	Leseplan for skolen	2
Annet	Mail-korrespondanser med skolens rektor + en lærer	Mail-korrespondanser med skolens rektor + en lærer	Mail-korrespondanser med skolens rektor	Mail-korrespondanser med skolens rektor	Mail-korrespondanser med skolens rektor + en lærer	

VEDLEGG 4. FØRINTERVJU

Leselæreren i fag. Intervjuguide faglærere.

Innledning

Først vil jeg takke deg for at jeg får anledning til å være med inn i undervisningen din, og for at du tar deg tid til et intervju med meg. For meg er det viktig å se konkret hvordan undervisningen foregår, men det er minst like viktig å få dine synspunkter på arbeidet med tekster i faget og dine begrunnelser for hvorfor du legger undervisningen opp slik du gjør. Samlet gir dette oss en god innsikt i opplæringen.

Siden det først og fremst er **dine** tanker om undervisningen jeg vil ha tak i, kommer jeg til å stille forholdsvis åpne spørsmål, og så heller komme inn å be deg utdype eller presisere dersom jeg er usikker på om jeg har forstått eller fått med meg det du mener. Jeg håper det derfor er i orden at jeg gjør lydopptak av intervjuet, fordi det gjør meg mye friere til å følge med, og til å stille oppfølgingsspørsmål?

Alle data fra prosjektet vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne verken din skole eller deg som lærer i avhandlingen. Før vi starter vil jeg minne deg om at det er helt frivillig å delta, og at du på ethvert tidspunkt kan trekke deg fra deltakelsen og be om at data som er samlet inn blir slettet.

Har du noen spørsmål til prosjektet eller til hva som skal foregå mens jeg er på besøk hos dere? Hvis ikke, håper jeg at det er greit at vi starter.

1. Lærerprofesjonen i arbeid med fagtekster

Da vil jeg begynne med å spørre deg om hva du tenker om begrepet «lesing som grunnleggende ferdighet», og hva du ser på som viktig med dette?

Kan jeg også spørre deg:

- a. Hva tenker du at lesing i ditt fag (naturfag/ norsk/samfunnsfag) innebærer
 - i. For deg som lærer?
 - ii. For elevene?
 - iii. I forhold til lesing i andre fag?
- b. Hva mener du er mest viktig å legge vekt på når det gjelder lesing i faget ditt?
Hvorfor mener du dette?
- c. Hva opplever du kan være det mest utfordrende med lesing som grunnleggende ferdighet i ditt fag?
- d. Hvordan arbeider dere på trinnet for å skaffe dere oversikt over hvordan lesing som grunnleggende ferdighet ivaretas i fagene for øvrig?

2. Faglærerens praksis

Så vil jeg gjerne vite litt om hvordan du tenker når du forbereder lesingen i faget til timene.

- a. Hva legger du vekt på når du velger ut tekster du vil at elevene skal lese i faget?
- b. Hender det at elevene utfordres til å velge tekster selv?
 - i) Og (hvis ja): hva er grunnen til at du utfordrer dem til dette?
 - ii) Hvordan foregår dette? Føringer?
 - iii) Og (hvis nei): hva er grunnen til at du ikke praktiserer dette?
- c) Ofte er jo fagtekster sammensatte, med bilder, tekstbokser, lenker osv. Hvordan legger du opp lesingen av disse tekstene?

- i) Hvorfor synes du disse arbeidsmåtene (i vid forstand) er egnet for lesingen av tekster som dette, og i dette faget?
- ii) Hva mener du er viktig å snakke med elevene om under lesing av slike tekster, og hvorfor?
- iii) Hender det at du leser utdrag av fagtekstene høyt for elevene?
- iv) Og (hvis ja): Hva er grunnen til dette? Hvilke utdrag?
- v) Og (hvis nei): Hva er grunnen til dette?

Så vil jeg at vi skal gå litt inn på tilpasning til hver enkelt elevs behov:

- d) Kan du si litt om hvordan du skaffer deg informasjon om den enkelte elevs leseferdigheter og utviklingen av disse ferdighetene?
- i) Hva legger du vekt på i tilbakemeldingene til eleven når eleven leser høyt, og når i løpet av leseøkta gir du eleven vurdering av lesingen?
- ii) Hva er du opptatt av når du gir eleven vurdering av lesingen?

Det siste jeg gjerne vil at vi skal gå inn på, er den undervisningen jeg skal få være med på i dag. Det vil være til god hjelp hvis jeg på forhånd får litt oversikt over hva som skal skje.

- e) Kan jeg først spørre deg hva du mer spesifikt ønsker å oppnå med arbeidet med tekstene i faget i dagens økt, og hvordan du kom frem til dette målet/disse målene?
- i) Kan du si litt om hvordan planlegging av leseaktivitetene i denne økta henger sammen med planlegging av leseaktivitetene i foregående økter?

- iii) Kan du si litt om teksten(e) du planlegger å bruke, og hvorfor du har valgt akkurat denne teksten/disse tekstene?
- iv) Kan du si litt om hva du tenker å vektlegge i arbeidet med tekstene i faget i denne økta, og hvorfor du har valgt akkurat disse aktivitetene.

Da var jeg ferdig med spørsmålene jeg har før vi går inn til undervisningen, hvis det ikke er noe annet du har lyst til å legge til før vi avslutter.

VEDLEGG 5. ETTERINTERVJU

Lesing i fag. Etter-intervju med lærer.

Fag: _____

Da vil jeg gjerne stille deg noen spørsmål som hjelper meg i det videre arbeidet med å beskrive og analysere denne undervisningsøkta.

- 1) Først: kan du si litt om hvordan du synes arbeidet **med teksten(e) i timen** gikk?

(Dersom respondenten spontant nevner en eller flere aktiviteter: følg disse opp med spørsmålene som følger nedenfor. Hvis ikke, bruk observasjonsarket og spør spørsmålene nedenfor om to-tre aktiviteter/arbeidsmåter. NB! Marker på observasjonsarket hvilke aktiviteter/arbeidsmåter dere har snakket nærmere om.)

- a) **Hvor godt** synes du denne (referer til aktivitet) aktiviteten fungerte?
 - i. Som verktøy for utvikling av ordforråd?
 - ii. Som verktøy for utvikling av lesestrategier i faget?
 - iii. Bidrag til utvikling av leseflyt i faget?
 - iv. Bidrag til utvikling av kunnskaper om faget?
 - v. Informasjon om elevers lesekunnskaper i faget?
- b) Kan du si litt om hvordan du synes **tekstene støttet deg og elevene** i arbeidet?
- 2) Kan du si litt om hvorvidt du opplevde at elevene viste fremgang underveis i timen, og hvordan du eventuelt skaffet deg informasjon om det?
- 3) Gjorde du noen endringer i forhold til det du hadde planlagt?
 - i. (hvis ja): Hvorfor?
 - ii. Dersom du skulle ha gjennomført denne timen en gang til: er det noen ting du ville gjort annerledes?

1. (hvis ja): Hvorfor?

- 4) Hvordan planlegger du å fortsette arbeidet med lesing og aktiviteter som støtter opp om det, i neste økt? Er det spesielle erfaringer fra denne timen som vil påvirke hva du gjør i neste økt?

Har du noe du ønsker å legge til før vi avslutter?

Hvordan planlegger du å fortsette arbeidet med lesing og aktiviteter som støtter opp om det, i neste økt? Er det spesielle erfaringer fra denne timen som vil påvirke hva du gjør i neste økt?

Har du noe du ønsker å legge til før vi avslutter?

VEDLEGG 6. KODESYSTEM, ORGANISERING, STEG OG TIDSBRUK. EKSEMPEL NATURFAGTIME, SKOLE 3.

Situasjon	Type læreraktivitet	Type elevaktivitet/organisering	Varighet	Type tekst/læringsressurs	Læringsarena
Innledning til time	Småprat om temaet med elevene. Info om uka.	Sitter enkeltvis ved pultene. Stille. Enkelte svarer på lærerens spørsmål.	05:06	<i>Kroppen passer ikke inn i tiden vi lever i (Trigger 10).</i>	Hel klasse, klasserom
Læringsarbeid	Innleder samtale om hva de skal lese og gjøre.	Sitter ved pultene. Svarer på lærerens spørsmål.	2:07		
	Setter i gang elever med lesing av fagteksten høyt. Snakker om innholdet mellom hver	Leser hver sin tur, små avsnitt. Deltar i samtalen med lærer.	25:21	Sakrosateksten	

	lesing. Lærer leser også en- kelte setninger høyt.				
	Organiserer ele- vene i ring. Ta stilling til på- stander/etiske dilemmaer om temaet.	Ringlek. Reis deg hvis du er enig, sitt dersom du er uenig.	20:10		
Avslutning av timen	Ber elevene pakke sammen. Korte beskjeder.		0:10		
Antall steg	5				
Total tid	52:54				

VEDLEGG 7. KODESKJEMA OBSERVASJONSDATA FØR LESING.

Navn på kode	Forklaring
1. Hensikt og formål	Lærers presentasjon av teksten, tekstens rolle i arbeidet, innholdets relevans for temaet. Hva skal læres gjennom lesingen: <ul style="list-style-type: none"> - Kunnskap om innhold - Kunnskap om språklige forhold ved teksten
2. Aktiverer forkunnskaper	Lærers fokus på bevisstgjøring av elevers tidligere kunnskaper om temaet (muntlig, skriftlig)
3. Begreper	Lærers fokus på begreper som kan ha betydning for forståelsen, oppmerksomhet for setningskonstruksjoner og argumenter som kan reflekteres over.
4. Refleksjoner om teksters form og multimodale ressurser	Lærers fokus på teksters oppbygging: f.eks. overskrifter, margtekster, illustrasjoner, figurer og oppsummeringer. Betydning for valg av strategier?
5. Lesebestilling -hvordan -hvorfor	Lærers fokus på formålsretting av lesingen; hvordan teksten kan leses og hvorfor, i tråd med grunnleggende ferdigheter.
6. Refleksjoner omkring innhold	Lærers fokus på samtaler eller arbeidsmåter som omhandler deler eller helhet rettet mot tekstens tematiske kunnskapsinnhold. Elevers rolle i refleksjonene.
7. Relasjoner til fagets særpreg	Lærers fokus på aspekter ved teksten som omhandler fagspesifikt innhold av betydning for lesingen.
8. Relasjoner til andre fag	Lærers fokus på teksten i kontekst.

VEDLEGG 8. KODESKJEMA OBSERVASJONSDATA UNDER LESING.

Navn på kode	Forklaring
Veiledning under lesing	
1. Lesemåte	Lærers fokus på sammenheng mellom valgte strategier og mål for lesingen. Forhold ved tekstens form eller innhold som har betydning for effektiv forståelse?
2. Multimodale ressurser	Lærers fokus på tekstens ressurser; bilder, tekstbokser, ingresser, osv. Ressursenes bidrag til utfylling, forklaring og utvikling av sammenheng i teksten.
3. Tilbakemeldinger	Lærers fokus på sammenfatninger og oppsummeringer for overvåking av forståelse.
4. Relasjoner til fagets særpreg	Lærers fokus på aspekter ved teksten som omhandler fagspesifikt innhold av betydning for lesingen.
5. Relasjoner til andre fag	Lærers fokus på teksten i kontekst.
Spørsmål, kommentarer til tekst	
4. Finne informasjon	Lærers fokus på refleksjonsspørsmål som; hvem, hva, hvor, når, og operasjoner som nevne, definere, identifisere, utpeke.
5. Tolke og forstå	Lærers fokus på refleksjonsspørsmål som; hvorfor, hvordan, på hvilken måte, og på operasjoner som å forklare, finne sammenhenger, sammenligne og kontrastere.

6. Reflektere analytisk	Lærers fokus på refleksjonsspørsmål som innebærer for eksempel visualisering, lat som om, tenk deg at, hvis, så, og på operasjoner som foregripe, lage hypoteser, trekke nye slutninger, rekonstruere.
7. Reflektere kritisk	Lærer fokuserer på refleksjonsspørsmål for å vurdere tekstens form eller innhold; forsvar, bedøm, begrunn, hva mener du? Operasjoner som forsvare, bedømme, begrunne.

VEDLEGG 9. KODESKJEMA OBSERVASJONSDATA ETTER LESING.

Navn på kode	Forklaring
Bearbeiding av forståelse	Lærers fokus på arbeidsformer som gjør det nødvendig for elever å benytte former for lesestrategier i oppsummeringen, som å se over notater, lage sammendrag, velge ut emner for diskusjon etc.
Vurdering av forståelse	Lærers fokus på vurdering av hva som er forstått eller må arbeides mer med. Gjøre elevene bevisst på egen leseforståelse og strategiers hensiktsmessighet.
Relevans	Lærer fokuserer på etterarbeid som er relevant i elevens hverdag, eller som kan gjøres relevant for eleven.

VEDLEGG 10. KODING INTERVJUSVAR. OVERSIKT FORDELT PÅ FAG.

	Norsklærere	Naturfag- lærere	Samfunnsfag- lærere
Lesing som grunnleggende ferdighet			
Å være/bli en god leser	x	x	x
Lesing i et samfunnsper- spektiv	x		
Danning	x		
Strategier på ungdoms- trinnet	x		
Lesing i alle fag	X	X	x
Lærerens rolle	x	x	
Lesing i faget			
Leseglede	x		
Skjønnlitterære tekster	x		
Utvikle funksjonelle lese- re	x		x
Nasjonale prøver	x		
Elever med svake lese- ferdigheter	x		x
Følt ansvar	x		
Begreper		x	
Innhold		x	
Samtale		x	x

Skiller/ulikheter ved lesing i fagene			
Multimodalitet	x		
Begreper	x	x	
Uklart		x	x
Lærers engasjement			x
Fagets egenart		x	x
Utfordringer med lesing i faget			
Elever med svake leseferdigheter	x	x	x
Motivasjon for lesing	x		x
Muntlige fremføringer	x		
Bruk av lesestrategier	x		
Vanskelige begreper		x	
Tilpasning av tekster		x	
Organisering av samarbeid om lesing i fag			
Ikke organisert samarbeid	x	x	x
Organisert samarbeid	x	x	
Planlegging av lesing			
Beskrivelse av mål	x	x	x
Beskrivelse av aktivitet	x	x	x
Kombinasjon mål og aktivitet	x	x	

Begrunnelse for valg av tekster			
Relevans og engasjement	x		
Læreboktekster	x		x
Kompetansemål LK06		x	
Variasjon i sammensetning av tekst		x	
Skolens planer	x		x
Vektlegging av arbeid med tekster			
Kunnskapsinnhold	x	x	x
Lesefaglige arbeidsmåter	x		X
Kombinasjon kunnskapsinnhold/lese-faglige arbeidsmåter	x	x	
Aktivitetsens egnethet for utvikling av ordforråd			
Elevers delaktighet	x		
Anvendelse av ord/begreper	x		x
Holdningsskaping		x	
Usikker		x	

Aktivitetsens egnethet for utvikling av lesestrategier			
Lesestrategi vs. læringsstrategi	x		
Visualisering	x		
Lærers preferanser		x	
Refleksjon		x	
Arbeid med oppgaver i etterkant av tekst			x
Aktivitetsens egnethet for utvikling av leseflyt			
Lesemåte	x		
Gjenkjenning begreper		x	
Fagteksters generelle egnethet			x
Aktivitetsens egnethet for utvikling av kunnskaper om faget			
Bruk av målrettede strategier	x		
Forkunnskaper	x		
Elevers medvirkning	x	x	x
Lærers engasjement			x
Aktivitetsens egnethet for informasjon om elevers lesekunnskaper			
Kartlegging av avkodingsferdigheter	x	x	
Kartlegging av forståelsesferdigheter	x	x	x
Refleksjon og deltakelse	x		x

Teksten som støtte			
Konkretisering	x		
Anvendelighet	x		
Utvikling av empati		x	
Støtte for samtale		x	
Helhetlig mening		x	
Adekvat kunnskapsinnhold	x		x
Observasjon av fremgang			
Økt muntlig aktivitet	x	x	x
Leseflyt		x	
Strategiske ferdigheter	x		
Observerte økt i kontekst			
Fellestrekk ved arbeidsmåter	x	x	
Sammenheng i tema	x		
Gjenkjennelige aktiviteter	x	x	x
Endringer i opplegg			
Utsettelse	x		
Hensyn til elevs innspill	x		
Arbeidsmåter		x	
Færre aktiviteter		x	
Ingen endringer			x

Videre planlegging av arbeid med lesing			
Anvendelse av ord/begrep		x	
Kunnskapsutvikling	x	x	x
Skriveoppgaver	x		
Lesing	x	x	
Arbeid med strategier	x		
Prosjekt			x

VEDLEGG 11: EKSEMPELUTDRAG, KODESYSTEM, NORSK-/NATURFAG- OG SAMFUNNSFAGLÆRERE

Lesing som grunnleggende ferdighet

Å være/bli en god leser

Beherske skolefag

Tekniske ferdigheter

Forståelse

Begreper

Metakognisjon

Samtale

Lesing i et samfunnsperspektiv

Fungere i samfunnet

Ulike typer tekster

Funksjonalitet i leseferdigheter

Danning

Språk

Læring i skolen

Livsløp

Strategier på ungdomstrinnet

Refleksjon

Tilpasning av tekster

Lesing i alle fag

Avkoding og forståelse

Multimodalitet

Utvikling av ordforråd

Anvendelse av fagbegreper

Rollen norsklærer - leseleærer

Økt formelt samarbeid

Lesing i faget

Leseglede

Skjønnlitterære tekster

Elevers valgmuligheter

Interesser

Faktabasert litteratur

Lesekvart

Lærers engasjement

Sammensetning av tekster

Diskusjon av tema

Utvikle funksjonelle lesere

Norskfagets særskilte ansvar

Teknikker

Leseforståelse

Funksjonelle ferdigheter

Nasjonale prøver

Informasjon om lesing i fagene

Tradisjon

Avgrenset

Følt ansvar

Fagenes ansvar

Elever med svake leseferdigheter

Ulike nivå

Avkoding

Forståelse

Følt ansvar

Usikkerhet om oppfølging i fagene

Begreper

Innhold

Samtale

Skiller, lesing i fag

Begreper

Manglende samarbeid mellom fagene

Likheter/ulikheter i fagteksters oppbygging

Uklart

Læreres engasjement

Læreres egen interesse i faget

Fagets egenart

Konkretisering

Utfordringer med lesing i faget

Elever med svake leseferdigheter

Leseforståelse

Tilpasning av tekster

Forenkling av tekster kompliserende

Lokalisering av sentral informasjon

Motivasjon for lesing

Lengre tekster

Manglende leseerfaringer

Skolens fagtekster

Nye medier

Fagets begreper

Forståelse

Muntlige fremføringer

Lese høyt

Foredrag

Balanse mellom krav og støtte

Bruk av lesestrategier

Ungdomstrinns læreres ansvar

Vanskelige begreper

Likheter og ulikheter i begrepers betydning

Tilpasning av tekster

Forenkling

Organisering av samarbeid om lesing

Ikke organisert samarbeid

Deling av ideer i fellestid

Uformelle samtaler

Lite systematikk

Få arenaer for diskusjoner om lesing

Organisert samarbeid

Lesekonferanser 1-2 g./år

Arbeidsgruppe for utvikling av leseplan

Planlegging av lesing

Beskrivelse av mål

Kunnskapsmål

Mål for grunnleggende ferdighet - lesing

Beskrivelse av aktivitet

Rekkefølge i innhold

Kombinasjon mål og aktivitet

Begrunnelse for valg av tekster

Relevans og engasjement

Aktualisere tema

Gjenbruk av eldre tekster

Skjønnlitteratur

Sakprosa

Læreboktekster

Sakpreget tekst

Repetisjon og videreføring av lesestrategier

Aktivisering av forkunnskaper – tankekart

Kompetansemål LK06

Tilpasning

Variasjon i sammensetning av tekst

Dekke kompetansemål

Skolens plan

Vektlegging av arbeid med tekster

Kunnskapsinnhold

Lesefaglige arbeidsmåter

Kombinasjon kunnskapsinnhold/lesefaglige arbeidsmåter

Diskusjon

Aktivitetens egnethet for utvikling av ordforråd

Elevers delaktighet

Anvendelse av ord/begrep

Valg av sentrale ord/begrep

Holdningsskaping

Usikker

Aktivitetens egnethet for utvikling av lesestrategier

Lesestrategier vs. læringsstrategier

Visualisering i strategiarbeid

Lærers preferanser

Refleksjon

Arbeid med spørsmål i etterkant av tekst

Aktivitetens egnethet for utvikling av leseflyt

Lesemåte

Punktlesing

Lese høyt med lyttere

Gjenkjenne begreper

Teksterfaringer

Gjenkjenning av begreper

Automatisering

Fagteksters generelle egnethet

Øving i å lese fagtekster

Aktivitetens egnethet for utvikling av kunnskaper om faget

Bruk av målrettede strategier

Hente ut spesifikk informasjon

Forkunnskaper

Lite kunnskaper om temaet fra før

Elevs motivasjon for læring

Elevs medvirkning

Diskusjoner

Lærers engasjement

Aktualisering av kunnskap

Aktivitetens egnethet for informasjon om elevs lesekunnskaper

Kartlegging av avkodingsferdigheter

Kartlegging av forståelsesferdigheter

Refleksjon og deltakelse

Teksten som støtte

Konkretisering

Visualisering av innhold

Anvendelighet

Bruke samme tekst på ulike måter

Utvikle elevers empati

Støtte for samtale

Helhetlig mening

Observasjon av fremgang

Økt muntlig aktivitet

Flere elever deltar i diskusjonen

Leseflyt

Økt lesehastighet

Strategiske ferdigheter

Nye strategier i tekstarbeid

Observerte økt i kontekst

Fellestrekk ved arbeidsmåter

Samme arbeidsmåter som tidligere

Sammenheng i tema

Nytt tema vs. fortsettelse av tema

Gjenkjennende aktiviteter

Aktiviteter elevene kjenner

Endringer i opplegg

Utsettelse

For mange aktiviteter

Elevers medvirkning

Fulgte opp elevers innspill

Arbeidsmåter

Bruk av tankekart sammen med elevene

Videre planlegging av arbeid med lesing

Anvendelse av ord/begrep

Kunnskapsutvikling

Fortsette temaet

Skriveoppgaver

Avisartikler

Lesing

Arbeid med strategier

Bruke tekst på flere strategiske måter

Regning i fag

Prosjekt

2.verdenskrig

Teksthefte

Formålet med denne kvalitative studien er å utforske ungdomstrinnslæreres lesedidaktiske praksiser etter læreplanrevisjonen i 2013. Tidligere studier av implementering av Læreplan for Kunnskapsløftet har vist at lesing som grunnleggende ferdighet i varierende grad syntes å bli forstått og ivaretatt av lærere i fagene. En hensikt med læreplanrevisjonen var derfor å tydeliggjøre fagenes ansvar. Studien har et norskdidaktisk utgangspunkt. Norskklærere har hovedansvar for å legge til rette for lesing både når det gjelder begynneropplæring og videre leseopplæring. Skolen skal imidlertid ivareta en helhetlig leseopplæring, og det er derfor relevant å utforske læreres lesedidaktiske praksiser også i andre fag enn norsk. Med utgangspunkt i norskfaget utforsker studien også læreres lesedidaktiske praksiser i naturfag og samfunnsfag. I studien knyttes læreres arbeid med lesing til undervisning. Datagrunnlaget består av analyser av videoobservasjoner fra ni undervisningsøkter, samt før- og etterintervju av lærerne i tilknytning til undervisningsøktene.

Funnene viser at lærerne i de tre fagene ser på lesing som svært viktig. Eksempler på at leseaktiviteter fremheves, kommer i hovedsak fra norskklærerne. Norskfaget skiller seg fra de øvrige fagene fordi Skriftlig kommunikasjon er ett av hovedområdene, og det å lese og skrive er både et kunnskapsområde og en ferdighet.

Selv om lærerne fremhever viktigheten av lesing i fagene, uttrykkes det ulike forståelser av hva lesing i fag innebærer. Arbeid med ferdigheten lesing synes med få unntak å forekomme mer generelt og implisitt i de observerte øktene. Lærerne signaliserte utfordringer som for eksempel kan knyttes til behov for tilpasning og mangel på organisert samarbeid. Aspektene kan bidra til mangel på konsistens i en helhetlig tilnærming i leseundervisningen. Funnene kan ha implikasjoner for utdanningspolitiske områder som fokus på fagfornyelse, tidlig innsats og dybdelæring, samt arbeid med grunnleggende ferdigheter i lærerutdanningen.