



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Opplysningene finner du på [StudentWeb](#) under [Innsyn](#) – [Vurderingsmelding](#)

Emnekode: LU2 – PEL415

Emnenavn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10

Vurderingsform: Bacheloroppgave

Kandidatnr: Gro Røhne Andersen

Leveringsfrist: 16.mai 2013

Ordinær eksamen eller kontinuasjon: Ordinær

Fagansvarlig (Veileder dersom veiledet oppgave):

Camilla Bjelland og Torunn Hetland

Bacheloroppgave
i pedagogikk og elevkunnskap
med fordypning i norsk

***Hvordan utvikle kompetente lesere på
ungdomstrinnet?***

Hvilke kunnskaper har lærerne om lesing og om utvikling av lesekompetanse? Hvilke holdninger har lærerne til oppdraget om å være leselærere?

Gro Røhne Andersen
Høgskolen Stord/Haugesund, Våren 2013

SAMMENDRAG

Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) har fem grunnleggende ferdigheter som er implementert i de kompetansemålene i de ulike fagene. Lesing er en av disse ferdighetene. Lesing er en sammensatt kompetanse og består av ulike mestringsnivå som å finne informasjon, tolke og forstå tekster, og å reflektere og vurdere teksters innhold og form. Dette stiller krav til læreren om å være en god leselærer i sine fag. Denne bacheloroppgaven handler om den andre leseopplæringa, det vil si å lese for å lære, der jeg ser nærmere på lærerens rolle for å utvikle kompetente lesere på ungdomstrinnet. Jeg ser særlig på de kunnskaper og holdninger lærerne har til lesing, lesekompetanse og det å være leselærere.

Teorigrunnlaget i oppgaven tar utgangspunkt i kognitiv konstruktivistisk og sosiokulturell tilnærming til lesing og lesedidaktikk. Sentrale forskere som jeg refererer til er Bråten (2007), Roe (2011), Andreassen (2009) og Anmarkrud (2007) for å nevne noen.

Det metodiske i oppgaven er både av kvantitativ og kvalitativ art. Gjennom en spørreundersøkelse av det pedagogiske personale på en ungdomsskole forsøker jeg å finne svar på hvilke kunnskaper og holdninger de har til lesing og lesekompetanse. Den kvalitative undersøkelsen består av dybdeintervju av tre av lærerne fra den samme skolen. Dybdeintervjuene skulle gi et utdypende bilde på det som kom fram i spørreundersøkelsen.

Hovedkonklusjonene er at det er relativt stor forskjell mellom holdninger og handlinger når det gjelder lærernes lesekompetanse. Lærerne har holdninger som samsvarer med det som leseforskere betegner som gode pedagogiske prinsipp for leseopplæring. Stikkord her er aktivt å bruke forkunnskaper, modellere hvordan lesestrategier skal brukes og benytte dialog med medelever og lærere i leseprosessen. I tillegg er det viktig at leseopplæringa foregår som en kontinuerlig prosess som må inngå i alle fag. Til slutt er det et poeng at andre fagtekster enn de som står i læreboka, må knyttes inn i skolehverdagen for blant annet å øke motivasjonen til elevene.

Innhold

SAMMENDRAG	2
1.0 INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING	5
1.1 Problemstilling	7
2.0 TEORI.....	8
2.1 Læringsteori.....	8
2.2 Lesing og leseforståelse.....	9
2.2.1 Leseren.....	10
2.2.2 Teksten	11
2.2.3 Konteksten.....	14
2.3 Hva skal til for å bli en kompetent leser på ungdomstrinnet?.....	14
2.3.1 Gode språklige ferdigheter	14
2.3.2 Gode kodingsferdigheter.....	14
2.3.3 Lesestrategier.....	15
2.3.2 Motivasjon og engasjement.....	17
3.0 METODE	19
3.1 Utvalg	19
3.2 Spørreundersøkelse	20
3.2 Intervju	20
3.4 Gyldighet, pålitelighet og etikk.....	21
4.0 RESULTATER.....	23
4.1 Resultater fra spørreskjemaet.....	23
4.1.1 Organisering av arbeidet med lesing – lesemåter.....	23
4.1.2 Lesestrategier i førlesefasen.....	24
4.1.3 Lesestrategier under lesingen.....	25
4.1.4 Lesestrategier i etterlesefasen.....	25
4.1.5 Bruk av andre fagtekster enn boka.....	27
4.1.6 Holdninger til lesestrategier.....	28
4.2 Resultater fra intervjuene.....	29
4.2.1 Hva er en god leser og hva skolen kan gjøre.....	29
4.2.3 Lesing av fagartikkel sammen med elevene.....	30

5.0	DRØFTING	33
5.1	Samarbeidslæring gjennom høytlesing	33
5.2	Tradisjonelt arbeid med lærestoffet	34
5.3	Liten samsvar mellom handlinger og holdninger	36
5.4	Bruk av andre fagtekster enn boka.	37
5.5	Hvordan utvikle kompetente lesere på ungdomstrinnet?	39
5.6	Hvor sikre er konklusjonene?	40
6.0	AVSLUTNING	Feil! Bokmerke er ikke definert.
	LITTERATURLISTE	Feil! Bokmerke er ikke definert.
	VEDLEGG I - BREV TIL REKTOR	Feil! Bokmerke er ikke definert.
	VEDLEGG II - SPØRRESKJEMA	Feil! Bokmerke er ikke definert.
	VEDLEGG III - INTERVJUGUIDE	Feil! Bokmerke er ikke definert.
	VEDLEGG IV – RESULTATENE FRA SPØRRESKJEMA	Feil! Bokmerke er ikke definert.

1.0 INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING

Denne bacheloroppgaven handler om lesing som grunnleggende ferdighet, og er også en særemneoppgave i norsk. Lesing er en aktivitet som vi gjør daglig, og det blir stilt høyere krav til lesekompetanse i dagens samfunn enn tidligere. De senere åra har det jevnlig blitt foretatt leseprøver som PISA og PIRLS¹ hvor leseferdigheten til norske elever har blitt målt og sammenligna med andre nasjonaliteter. En trend har vært at norske elever har prestert dårligere enn andre land det er naturlig å sammenligne seg med.

Med bakgrunn i dette har den norske skole fått et større fokus på lesing gjennom å implementere ferdigheten lesing i alle fag. Læreplanverket for Kunnskapsløftet, (Utdanningsdirektoratet, 2006) senere kalt LK06, trekker frem fem grunnleggende ferdigheter som skal være en del av alle lærernes undervisning i alle fag. Lesing er en av disse ferdighetene, og den er ikke lenger bare norsklæreren sitt ansvar alene, for nå er alle lærere leselærere. Lesing som grunnleggende ferdighet skal ha fokus på både begynneropplæringa og på den andre leseopplæringa. Den andre leseopplæringa har fokus på forståelsesdelen av det å kunne lese, det vil si hva som blir gjort for å forstå det som blir lest. Roe (2011) og Strømsø (2007) peker på at begrepene læringsstrategier og lesestrategier ofte blir brukt om hverandre, og betyr det samme. Jeg vil i denne oppgaven bruke begrepet lesestrategier.

En av de elleve grunnleggende prinsippene i Læringsplakaten i LK06 sier følgende: ”Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning” (2006, s. 2). Leseferdigheten er integrert i kompetansemålene til fagenes læreplan, og i læreplanen i norsk blir lesing definert både som en ferdighet og en kulturell kompetanse. Å lese blir definert som: ”Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer” (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Lesing er med andre ord en sammensatt kompetanse som har ulike mestringsnivå og som omfatter ulike tekster. Utdanningsdirektoratet har utarbeida ”Rammeverk for grunnleggende

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) er en OECD-undersøkelse som måler kunnskaper og ferdigheter blant 15-åringer, i blant annet lesing. PIRLS (Progress in Reading In Literacy Study) er en annen undersøkelse som tar utgangspunkt i læreplanene til landet, der oppgavene gjenspeiler det stoffet de har hatt på skolen (Roe, 2008, s. 187-190).

ferdigheter”, (2012) der lesing er konkretisert i fem mestringsnivå, som er sammenfattet i tre nivå. Disse er

- Å finne informasjon i teksten
- Å tolke og forstå teksten
- Å reflektere og vurdere tekstens form og innhold.

Disse mestringsnivåene er igjen knyttet opp mot læringsmålene i de ulike fagene og til ulike teksttyper og sjangre.

I tillegg til de føringer som ligger i Kunnskapsløftet (2006) har Utdanningsdirektoratet ønsket å ha ekstra fokus på arbeid med lesing på ungdomstrinnet. Dette ser vi gjennom blant annet ulike leseprogram som SOL, Leselos og nysatsinger som ”God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet” (Utdanningsdirektoratet, 2012). I tillegg har flere lærere i ungdomsskolen deltatt på kurs for å bli leselærere.

I følge Roe (2011, s.16) er det gjort relativt få undersøkelser om undervisning av den andre leseopplæringa, og hun hensiver til Mortensen-Buan (2004) sin undersøkelse som viste at 80-90 % av lærerne drev liten eller ingen leseopplæring. En annen leseforsker, Anmarkrud (2007) viser også at det var relativt liten bevissthet rundt hva leseopplæringa innebærer og at lærerne i liten grad underviste i lesestrategier.

Forskere som Hattie (2009) har gjennom sine studie kommet fram til hvilke enkeltfaktorer som er vesentlig for elevenes læring. Faktorer som blant annet klassestørrelse og skolebygg har liten betydning, sett i sammenheng med den betydning som kvaliteten på læreren har. Det er grunn til å anta at dette også gjelder for den andre leseopplæringa. Med dette som utgangspunkt finner jeg det interessant å undersøke nærmere lærerens kunnskaper og holdninger til det å være leselærere, for å kunne utfylle bildet av hvordan vi kan utvikle kompetente lesere på ungdomstrinnet. Mitt fokus er på lesing av fagtekster i skolen, og jeg utelater derfor lesing av skjønnlitteratur.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven blir:

Hvordan utvikle kompetente lesere på ungdomstrinnet?

- **Hvilke kunnskaper har lærerne om lesing og om utvikling av lesekompetanse?**
- **Hvilke holdninger har lærerne til oppdraget om å være leselærere?**

Det er læreren som er i fokus i denne oppgaven. For å finne ut hvilken kunnskap læreren har om lesing og utvikling av lesekompetanse, ser jeg på bruk av lesemåter og lesestrategier.

Videre ser jeg på holdninger til hva som er viktig for den andre leseopplæringa og hva lærerne legger i begrepet kompetente lesere. Jeg går også konkret inn på hvordan lærerne vil lese ulike fagartikler og deres holdninger rundt bruk av andre tekster enn de som læreboka har.

Oppgaven består av seks kapitler. Etter presentasjon av problemstilling kommer en teoridel hvor jeg vil skissere ulike syn på læring; et kognitivt konstruktivistisk og et sosiokulturelt syn på læring. Disse læringssynene vil senere kobles mot lesing i skolen. Deretter vil jeg definere begrepet lesing, og se på faktorer som påvirker leseforståelsen før jeg går nærmere inn på hva som kjennetegner gode lesere på ungdomstrinnet. Her vil jeg ta utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet (2012) sitt veiledningshefte ”God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet”. Dette skisserer hva gode lesere er, og hvordan lærere kan jobbe med leseopplæringa på ungdomstrinnet. I kapittel tre kommer jeg inn på metoden som er valgt for innsamling av data, før kapittel fire presenterer resultatene. Drøftingen fra spørreundersøkelsen og intervjuene tar jeg for meg i kapittel fem. Til slutt i kapittel seks kommer en konklusjon.

2.0 TEORI

Det finnes ulike læringsteorier som forteller om det synet en har på eleven som lærende, og dermed den rollen læreren er ment å ha som tilrettelegger, kunnskapsformidler, organisator og deltaker (Solerød, 2009, s.63). De to som særlig har hatt innvirkning på lesedidaktikken er det kognitivt konstruktivistiske og det sosiokulturelle.

2.1 Læringsteori

Det kognitivt konstruktivistiske læringssynet legger vekt på menneskets tankevirksomhet for å forstå læring, der vi oppfatter i helheter og ikke i bruddstykker. Kunnskapstilegnelsen er en individuell prosess i hver enkelts hode, der den bygges ved å se ting i sammenheng, forstå og tolke. Som hjelp i konstruksjonsprosessen av kunnskap introduserte Piaget sin teori om skjema. Et skjema er et abstrakt og generalisert minnesystem som hjelper oss til å forvente og kjenne igjen det som kommer og gjenkalle det vi har lest. Dette blir kalt kognitive skjemaer og hjelper oss å forstå enkeltelement og helheten (Solerød, 2009).

Piaget snakker om to måter å tilpasse seg skjema; assimilasjon, det vil si at en forklarer noe en ser utifra det en kan fra før, og akkomodasjon, som vil si å utvide de eksisterende skjema slik at de nye kan innpasses. Hele prosessen kalles adaptasjonsprosessen.

Roe (2011, s.74) peker på at det kognitive læringssynet fikk en særlig fremtredende plass på 80 tallet da en ble opptatt av hvordan skjemateori og kognitive prosesser fikk betydning for leseforståelsen gjennom at en blant annet hentet fram og aktiviserte tidligere kunnskap.

Lærerens rolle blir i stor grad som tilrettelegger for at individet skal konstruere sin kunnskap gjennom adaptasjonsprosessen (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.71). Som en motsats til dette ble det også hevdet at det sosiale samspillet som foregår er viktig for leseforståelsen, noe som gjenspeiles i det sosiokulturelle perspektivet.

I følge Dysthe (sitert i Solerød, 2009, s.80) er det sosiokulturelle perspektivet en videreføring av det konstruktivistiske kunnskapssynet, men det har fokus på at læring skjer i fellesskap og samhandling med andre og ikke først og fremst gjennom individuelle prosesser. Kunnskap er noe som utvikles sammen med andre i et sosialt fellesskap der samhandling mellom lærer og elevene er det sentrale. En sentral person for dette læringssynet er russeren Lev Vygotsky (1886-1934), han mente at læring gikk fra gruppen til individet der menneskene er avhengig av kommunikasjon og det sosiale samspillet for å kunne lære og å kunne utvikle seg. Lev Vygotsky betegnet utviklingen hos individet i to nivåer, det ene er det nåværende, oppnådde

nivået, mens det andre nivået er det som individet kan gjøre under veiledning fra en annen. Dette blir kalt den nærmeste utviklingssone (Solerød, 2009, s. 84).

Den amerikanske psykologen Jerome Bruner betegner den støtten som eleven fikk i den nærmeste utviklingssone for scaffolding eller stillasbygging. Prinsippet her er at læreren gir støtte tilpasset hver enkelt. Dersom vi overfører stillasbygging til lesing, så er det slik at læreren viser og forklarer gjennom modellering av en lesestrategi for elevene og deretter trekker seg tilbake slik at elevene får prøve seg alene. Det er viktig at læreren trekker seg ut på riktig tidspunkt slik at ikke elevene blir hemmet i utviklingen sin. Når elevene klarer seg på egen hånd, og gjennomfører lesestrategiaktiviteter, vil de kunne reflektere over det de holder på å lære, og bli oppmerksomme på hvordan de tenker og ikke bare hva de tenker (Roe, 2011).

I det sosiokulturelle læringsynet hvor det er fokus på språklig samhandling får læreren en rolle som stillasbygger for elevenes læring (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.71). Dagens leseundervisning bygger på at det skal være en stor interaksjon mellom lærer og elev.

Når det gjelder den andre leseopplæringa, har det kommet en rekke undervisningsprogrammer som tar utgangspunkt i disse to læringssynene beskrevet ovenfor. Læring skjer både i elevenes hode der elevene må se sammenheng mellom ny og gammel kunnskap, samtidig som læringen skjer i samhandling og fellesskap med andre. Andreassen og Strømsø (2009) henviser til to måter å drive strategi-undervisningen på, som har ulik vektlegging av det sosiokulturelle. Den første måten er det læreren som forklarer og modellerer hvordan ulike strategier skal brukes, mens i den som har fått best resultat har mer fokus på samarbeidslæring gjennom tekstsamtaler med og mellom elevene. Eksempler på slike undervisningsprogram er Transaksjonell,-, Resiprok,- og Begrepsorientert,- leseopplæring. I Norge bygger forskning og litteratur i størst grad på Resiprok undervisning hvor det dialogiske med andre elever er vesentlig i læreprosessen. I tillegg spiller læreren en viktig rolle for å modellere strategiene. Dette forutsetter en klar og tydelig lærerrolle der læreren både skal legge til rette og bygge opp under og delta i læreprosessen, slik at elevene utfordres til å komme med egne refleksjoner. Det gjenspeiler med andre ord Jerome Bruner sin stillasbygging (Andreassen & Strømsø, 2009). Dette kommer jeg nærmere inn på i 2.2.2.

2.2 Lesing og leseforståelse

Lesing blir av flere (Roe, 2011; Bråten, 2007) definert som avkoding og forståelse. Austad (2003) sier at lesing består av to delferdigheter: avkoding og forståelse. Disse ferdighetene er

avhengig av og griper inn i hverandre. Auestad (2003) legger vekt på at en i leseopplæringa både må ha fokus på avkoding og forståelse, slik at lesinga danner mening. Det samme sier Roe (2011) som definerer leseforståelse som det å hente ut og skape en mening ut av det vi leser. I dette ligger det å tolke, resonnere og trekke slutninger av det vi leser, og for å kunne få til dette presiserer hun at det er viktig at leseren har konsentrasjon og oppmerksomhet rundt teksten. Det er viktig å ha med seg denne forståelsen av hva leseforståelse er fordi lesing består av de to ferdighetene leseforståelse og avkoding. Særlig leseforståelsen har en viktig rolle i den andre leseopplæringa. Avkodingen går jeg ikke nærmere inn på her.

I ”Rammeverk for grunnleggende ferdigheter” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.10) sies det følgende om å kunne lese ”Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster.”. Her kan det se ut som om mestringsnivåene er knyttet inn i definisjonen av lesekompetansen.

Bråten har en tilnærma lik forklaring på leseforståelse, der han sier at ”leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst.” (Bråten, 2007, s.11). I dette ligger det to aspekt ved leseforståelse, der det ene er å hente fram den mening som forfatteren eller teksten gir og det andre er at leseren selv skal skape en mening gjennom å samhandle med teksten og legge sine tolkninger i den. Leseforståelse, slik den her er beskrevet, krever med andre ord en interaksjon mellom teksten og leseren. Det er altså ulike faktorer som bestemmer om lesinga kan oppfattes som lett eller vanskelig. Disse faktorene finner vi i leseren, teksten og konteksten, alene eller sammen.

2.2.1 Leseren

Som det foregående avsnittet skisserte er lesing en interaktiv prosess, der innholdet blir til i samhandling mellom teksten og leseren (Roe, 2011). Hver enkelt leser vil samhandle med teksten på sin måte, og derfor vil også teksten aldri bli oppfattet helt likt av alle. Leseren sin samhandling og forståelse av teksten vil, i følge Bråten (2007) være avhengig av mange ulike komponenter og samspillet disse imellom. Vellutino (referert til i Bråten, 2007, s.45-79.) har gjort en inndeling i komponenter som til sammen påvirker leseforståelsen.

Ordavkoding er en slik grunnleggende komponent som er sentral særlig i barneskolealder for leseforståelse. Det samme er muntlig språk i form av ordforråd og språklig bevissthet gjennom evne til å hente fram ord, fraser og setninger. Forkunnskaper, det vil si hva en vet fra før som kan hjelpe oss i tolkningen av det en leser, er en annen viktig komponent. Å aktivere

forkunnskapene blir en viktig rolle i så henseende for læreren. I følge Vellutino (referert til i Bråten, 2007, s. 61) er leseforståelsen også avhengig av leseren sine kognitive evner, det vil si evne til å jobbe konsentrert og å bruke indre bilder og forestillingsevne i lesingen. Det er også viktig at leseren har kunnskap om skriftspråket gjennom å kjenne til sjanger, teksttype, språk og struktur. Mentale aktiviteter for å forstå teksten og overvåke sin egen forståelse, også kalt forståelsesstrategier, er også en slik komponent som sammen med motivasjon sier noe om hvorfor mennesker gjør som de gjør.

Dette bringer oss inn på at gode lesere har kontroll over tankeprosessene sine og klarer å avdekke manglende konsentrasjon, det vil si de er metakognitivt bevisste. Å være metakognitiv bevisst vil si å være klar over når vi ikke forstår, og å vite hva vi skal gjøre når det er noe vi ikke forstår (Roe, 2011).

Alle disse komponentene påvirker leseren og hvordan han samhandler med teksten. I tillegg spiller teksten og konteksten en rolle. Det kommer jeg innpå i neste avsnitt.

2.2.2 Teksten

I LK06 blir alle muntlige og skriftlige framstillinger definert som tekster, det vil si både levende bilde og verbal tekst. I denne sammenheng dreier tekst seg om det som er skrevet eller trykt.

Austad (2003) sier at teksten må ha en sammenheng av ord og setninger for å kunne kalles en tekst, det vil si den må ha sammenheng på ulike nivå. Nivåene kaller vi mikro,- makro,- og superstruktur. Mens mikro,- og makro,- handler om ord og setninger, har superstrukturen fokus på sjangertrekk. Leserens fortolkninger av en tekst vil derfor kunne være ulik, og selv om sjangertrekkene er kjente, vil det alltid være rom for individuelle fortolkninger som påvirker leseforståelsen.

Det er ulike måter å kategorisere tekster på, vi skiller ofte mellom sjanger og framstillingsform. Skjelbred definerer sjanger slik : ”En sjanger kan beskrives som resultat av at vi gjenkjenner situasjoner og den kommunikasjonen som inngår i dem.” (Skjelbred, 2006, s.37) Sjangertrekkene er altså bestemt både av den kulturkonteksten og skrivetradisjon de er en del av, det vil si at de vil forandre seg over tid og se ulike ut i ulike kulturer. Et brev på 1800 tallet vil trolig se helt annerledes ut enn et brev i 2013. Teksttypene derimot

kategoriseres etter hvordan de blir skrevet, de er stabile og endrer seg ikke over tid avhengig av sosial og kulturell kontekst, slik som sjangrene gjør (Skjelbred, 2006). Teksttypene kan inngå i mange sjangre og de kan deles inn i fem ulike teksttyper. Kort skissert er disse fortellende, forklarende, beskrivende, veiledende og argumenterende. En vil ofte finne flere ulike måter som tekstene blir framstilt på i hver teksttype, selv om enkelte vil dominere blant annet i sakprosaen. En leksikalsk tekst, som for eksempel verket "Historisk verdensatlas", (Haywood, 2005), vil bære preg av å ha forklarende tekster, mens deler i eksempelvis læreverket "Makt og Menneske, historie 9" (Ingvaldsen & Kristensen, 2007) kan ha både forklarende, men også fortellende tekster. For eksempel har læreverket "Makt og Menneske, historie 9", (Ingvaldsen & Kristensen, 2007) faktatekster som forklarer og beskriver hva som skjedde, men vi finner også blant annet dagboktekster som forteller hva som skjedde, og politiske taler som er argumenterende tekster. Dette inviterer til ulike mestringsnivå for eleven fordi eleven får trene seg opp i å reflektere og vurdere, i tillegg til å tolke og forstå. Leksikonet "Historisk verdensatlas", (Haywood, 2005) har derimot i større grad fortellende tekster. Dette er viktig å være klar over når en skal oppfylle de ulike mestringsnivåene som står beskrevet i "Rammeverk for grunnleggende ferdigheter", (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I skolesammenheng er det ofte ulikt formål med skjønnlitteratur og sakprosa. Sakprosa eller fagtekster er ofte sammensatte tekster, det vil si at de består av to eller flere modaliteter som kan være verbal tekst, lyd og bilde. Fagtekster har ofte også andre trekk enn skjønnlitteratur, som gjør at de krever større grad av konsentrasjon enn skjønnlitteratur gjør (Roe, 2011). Fagtekster har også ofte mange sammensatte fagord, noe som retter oppmerksomheten på begrepsforståelse. I tillegg har fagtekster, ifølge Roe (2011) en tendens til å ha mange nominaliseringer av substantiv, noe som blir kalt "substantivsjuke". Dette kan en se ved at verb og adjektiv er blitt omdannet til substantiv. Derfor blir fagtekster ofte mer informasjonstette enn skjønnlitteratur og de krever derfor stor grad av konsentrasjon (Roe, 2011).

Når vi går nærmere inn på fagtekstene og samspillet mellom disse og leseren, er disse som regel skrevet for å være entydige, det vil si at de har til hensikt at de skal tolkes på en bestemt måte. De kan selvsagt bli tolket ulikt eller være vanskelig å forstå, og da er det som regel fordi forfatteren har feilvurdert leserens forkunnskaper eller at teksten er usammenhengende (Roe, 2011).

I skolen møter elevene en rekke ulike fagtekster i de ulike fagene, og i LK 06 er det presisert hvilke teksttyper og sjangre som bør læres i de ulike fagene. Om vi ser på disse, ser vi at det er mange ulike teksttyper og medier som skal leses. Russdal-Hamre (2009) har studert dette nærmere og kommet fram til at 28 ulike teksttyper og medier er nevnt i LK06 sine lesedefinisjoner. Eksempler på teksttyper og medier i eksempelvis samfunnsfag er aviser, bilder, faglige tekster, grafer, kart, oppslagsverk og tabeller. Hun peker videre på at sjangerkunnskap er viktig for å kunne lese de ulike teksttypene på riktig måte, og at elevene må få erfaring i selv å lese slike tekster og dermed være i stand til å forstå tekster som de ellers finner i samfunnet (Russdal-Hamre, 2009, s.77). Lærebøkene presenterer ofte de ulike teksttypene som er skissert LK06, men kritikken går ofte på de karakteristiske trekk vi finner i læreboksjangeren. Læreboktekstene tar ofte for seg emner som det er konsensus rundt og som det derfor er vanskelig for elevene å være kritiske til. Klette og Skjelbred (referert i Skjelbred, 2006, s.41) refererer i denne sammenheng til at lærebøkens spørsmål og oppgaver har en sentral plass i det daglige arbeidet i skolen, og at lesemåtene disse inviterer til, ikke gjenspeiler stor grad av refleksjon og kritisk tenkning. Læreboka blir av elevene sett på som den absolutte sannhet, og får derfor stor autoritet.

Det er nærliggende å knytte dette til Andreassen (2009, s. 108-110) sitt doktorgradarbeid der han har testet ut et nytt undervisningsprogram i forståelsesstrategier. Dette programmet, eksplisitt leseforståelsesundervisning (ELU), bygger på fire prinsipper. Det første prinsippet går på å aktivere forkunnskaper gjennom klasseromsdialog, mens det andre prinsippet går på å lære elevene et utvalg lesestrategier gjennom å kognitiv modellering, det vil si å tenke høyt. Det tredje prinsippet går på å legge opp til et sosialt samvirke elevene imellom der de trener på strategiene. Til slutt det fjerde prinsippet som er å bruke interessante tekster for å øke motivasjonen og leseengasjementet til elevene. Utgangspunktet for å øke motivasjonen var å ta fatt i faglige tema det var interesse for. Det som kom fram i Andreassen (2009) sitt arbeid var at læreboka ble en hindring, fordi den ble brukt for mye og gjorde sitt til at andre tekster ikke ble brukt. Han peker videre på at dersom elevene tenker at læreboka har den "absolutte sannhet" vil de ikke få øvd opp ferdigheten i å være kritisk til teksten. Derfor er det av stor betydning at elevene får møte andre tekster enn de som står i lærebøkene. Pressley (2002) er også inne på viktigheten av å bruke andre teksttyper enn læreboka. Han knytter også dette til å møte elevenes ulike og varierte behov for tekster, samtidig som det gir et mer reelt bilde av samfunnet og de tekster de vil møte der.

2.2.3 Konteksten

Leseren og teksten møtes også i en bestemt kontekst. Konteksten kan en dele i flere lag, slik Bråten (2007) gjør. Det innerste laget er konteksten rundt selve leseoppgaven, det vil si hva som er formålet med lesingen. Er det lesing for kos, for å lese til eksamen eller andre formål med lesingen. I tillegg har vi den sosiokulturelle konteksten som lesesituasjonen finner sted i. Her spiller lærerens undervisning og klassens læringsmiljø en rolle for hvor positivt lesingen blir oppfattet. Hjemmemiljø, nærmiljø og samfunnet ellers kan også være av betydning for hvordan leseren samhandler med teksten (Bråten, 2007).

I dette kapitlet har jeg særlig hatt fokus på enkeltfaktorene og samspillet som må være mellom leseren, teksten og konteksten for å kunne bli en kompetent leser. I tillegg har jeg sett på hva lesing og leseforståelse er. Dette danner utgangspunkt for den praksis som er foreslått i arbeid med lesing på ungdomstrinnet, og som jeg tar for meg i neste avsnitt.

2.3 Hva skal til for å bli en kompetent leser på ungdomstrinnet?

Utdanningsdirektoratet (2012) har utarbeida veiledningsheftet ”God leseopplæring for lærere på ungdomstrinnet” som peker på fire komponenter lærerne må arbeide med for å utvikle elevenes leseferdigheter. Jeg berører særlig to av disse i min oppgave: lesestrategier og motivasjon. Alle de fire komponentene bygger på mye av det samme som er beskrevet under leseren i 2.2.1.

2.3.1 Gode språklige ferdigheter

Gode språklige ferdigheter er en av komponentene som blir trukket fram i

Utdanningsdirektoratet sitt veiledningshefte. Elevene møter andre begreper i fagene enn i dagliglivet og de vil ha ulike forutsetninger for å forstå det de leser blant annet ut fra tidligere erfaring. Det er derfor viktig at læreren legger vekt på at elevene selv får jobbe med forståelse og bruk av nye begreper, samtidig som det er viktig å formidle at ulike tekster må leses på ulik måte (Utdanningsdirektoratet, 2012).

2.3.2 Gode kodingsferdigheter

Den andre komponenten peker på gode kodingsferdigheter. Selv om elevene har ”knekket lesekoden” kan de støte på vanskelige ord som kan være lange og ukjente, og derfor bør god leseundervisning fortsatt ha fokus på å fremme gode avkodingsferdigheter og leseflyt. Gjennom høytlesing vil læreren kunne oppdage vansker med forståelse og avkoding og kunne veilede eleven. Læreren må også veilede eleven i hvilken støtte de kan få for leseforståelsen gjennom ingresser, overskrifter og illustrasjoner.

2.3.3 Lesestrategier

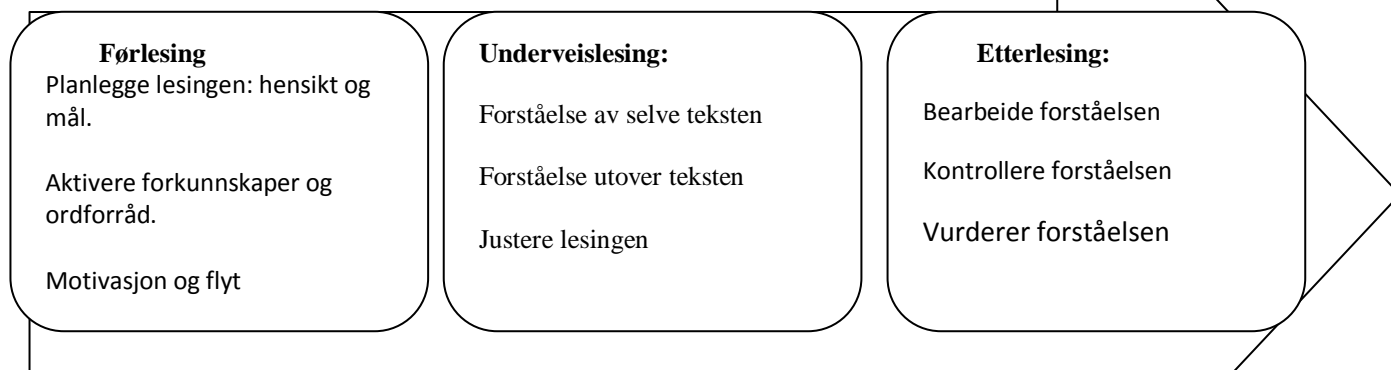
Lesestrategier er den tredje komponenten som Utdanningsdirektoratet (2012) trekker fram og er de verktøy som leseren tar i bruk for å fremme forståelsen av det som blir lest, det vil si hva en gjør for å forstå innholdet i en tekst (Roe, 2011). Brevik og Gunnulfsen (2012, s.15) legger til at det kan kalles lesestrategier når det er systematisk, bevisst og strukturerte fremgangsmåter som elevene bruker for å forstå en tekst. Elevene skal med andre ord ha et bevisst forhold til verktøyene, der de bruker dem systematisk over tid, og ikke bare når læreren har sagt de skal bruke dem.

Roe (2011, s.90) sier at jo eldre elevene er jo mer aktuelt er det å legge vekt på leseforståelse som kognitiv prosess. Modning og alder fører og til at de forstår bedre hvordan de kan overvåke leseforståelsen sin og bruke lesestrategier.

Anmarkrud (2007) sier at læreren har en viktig rolle med å lede samspillet mellom leser, tekst og aktivitet. En måte å gjøre dette på er slik Brevik & Gunnulfsen (2012, s. 112) beskriver, som å veilede og vise hvordan leseren skal angripe teksten gjennom å eksempelvis bruke lesestrategier for førlesing, undervislesing og etterlesing. Eksplisitt undervisning i lesestrategier, det vil si at læreren forklarer og modellerer hvordan lesestrategier skal brukes er viktig. Det holder med andre ord ikke å introdusere og fortelle elevene hvordan en strategi skal brukes, men en må vise og tenke høyt mens en bruker strategien.

Både Anmarkrud (2007) og Roe (2011) er opptatt av at strategiundervisningen bør foregå integrert i fagundervisningen, og ikke som separate bolker. Det er med andre ord samfunnsfaglæreren som enklest kan fortelle hvordan elevene skal lese samfunnsfaglige tekster, og ikke norsklæreren. Dette samsvarer med det som LK 06 sier i forhold til at alle lærere er leselærere.

Lesefasene illustreres slik av Brevik og Gunnulfsen (2012, s.112)



Førlesing kaller vi den første fasen når man skal gjøre seg kjent med teksten. Å begynne å lese en tekst uten å ha klarlagt formålet med lesingen eller ha noen som helst oppfatning av hva den handler om, gjør lesingen vanskelig, selv for den kompetente leser.

Når hensikten med lesingen er klarert kan en også se nærmere på hvordan lesingen skal foregå, om en skal en skumlese, skanne eller dybdelese (Breivik og Gunnulfsen, 2012). Om formålet er å finne konkret informasjon for å svare på spørsmål, vil dette kreve en annen lesing enn om en skal reflektere over temaet i teksten.

Aktivering av forkunnskaper er viktig for å ha flere knagger å henge informasjonen på, og inngår i førlesinga. Når det en leser kan plasseres inn i de skjemaer en har fra før, er det større sjans for en dypere forståelse for det en leser (Bråten, 2007, s. 61). Bråten (2007) henviser til forskning som viser at de forkunnskaper som elevene har gjennom generell allmennkunnskap, sjangerkunnskap og om språk generelt er viktig for leseforståelsen. Dette understreker betydningen av å jobbe med førforståelsen gjennom å bygge på det elevene kan fra før. Bråten (2007, s. 61) går så langt som å si: ”Hva en elev får ut av en bestemt tekst, er langt på vei bestemt av hva eleven vet om teksten innhold fra før, det vil si av hans eller hennes forkunnskaper”. Organiseringsskjema som VØL skjema², tankekart med mer kan i tillegg til og sammen med samarbeidslæring være med å aktivisere forkunnskapene.

Å skape forventning til hva som vil komme i teksten er også viktig i førlesefasen og kan være med å aktivere forkunnskapene. Dette kan gjøres ved å bla gjennom og se på sidene, skumlese, se på bilder, bildetekster og illustrasjoner, og samtale om hva de tror vil komme teksten.

Underveislesing er når selve lesingen av teksten skal begynne. Breivik og Gunnulfsen (2012) deler selve lesingen inn i en todelt oppgave. Det ene er å forstå selve teksten, det vil si forstå hovedinnholdet. Det andre er å få en forståelse utover teksten gjennom å dybdelese og reflektere over det de leser. Her kommer den metakognitive bevisstheten inn, det vil si om elevene selv kan vurdere om de forstår. Måten underveislesingen foregår på må også knyttes til formålet med lesingen: er formålet at de skal få et helhetsbilde eller skal de konsentrere seg om detaljer?

² VØL- skjema er en måte å organisere kunnskapen på og står for hva eleven vet fra før, ønsker å lære og hva den har lært.

Selve lesingen av teksten kan også gjøres på ulike måter. Elevene kan lese stille hver for seg, læreren kan lese høyt, elevene kan lese høyt eller det kan leses i kor. Ved høytlesing kan det gis rom for å oppklare og snakke om vanskelige begrep og diskutere stoffet underveis. I tillegg vil det at læreren leser høyt være god modellering for elevene mener Breivik og Gunnulfsen (2012). Roe (2011, s.128). sier at: ”Mye tyder på at høytlesing generelt virker motiverende på elevenes leselyst”. Dette fordi læreren viser at ulike sjangre leses på ulike måter, samtidig som læreren kan vise sin lesing gjennom å tenke høyt om vanskelige begreper (Breivik og Gunnulfsen, 2012). I tillegg vil høytlesing styrke fellesskapet rundt lesingen. Tverbak (2013) knytter høytlesing til forforståelse, avkoding, leseforståelse og utvikling av kunnskap.

Etterlesing er de aktivitetene som gjøres etter at teksten er lest og den skal bearbeides. I etterkant av lesingen må elevene undervises i hvordan de kan kontrollere læringsutbyttet og synliggjøre det de har lært. Dette kan gjøres gjennom å kombinere lesingen med skriftlige eller muntlige aktiviteter som å lage sammendrag, sammenligne, reflektere gjennom samtale med mer. Andreassen og Strømsø (2009) peker på at samarbeidslæring gjennom tekstsamtaler gir de beste resultatene, også i etterlesefasen.

2.3.2 Motivasjon og engasjement

Vi vet alle at vi kan fint lese en tekst, det vil si avkode det som står der, uten å ha fått med oss noe av innholdet. Anmarkrud sier i en artikkel i Bedre skole (Brøyn, 3/2010) at den norske skolen har hatt lett for å overse hvilken rolle motivasjon og bakgrunnskunnskap har for lesinga. Han tenker særlig på at elevene må få bevissthet med hva som styrer deres motivasjon, hvorfor de blir motivert og hvordan de kan skaffe seg motivasjon.

Det er ulike måter å se på motivasjon på og Bråten (2007) trekker fram ulike komponenter som særlig er viktig for lesemotivasjon. En av disse er forventning om mestring, der tidligere prestasjoner og oppmuntring fra andre spiller en rolle. For eksempel dersom elevene har gode erfaringer og har lært bruk av lesestrategier tidligere i skoleløpet, vil det ha betydning for mestringsfølelsen. En annen viktig faktor for motivasjonen er den indre motivasjon, den sier noe om hva som driver en i lesinga, for eksempel nysgjerrighet og lysten på å lære.

Bråten (2007) sier videre at det er en tendens til at lesemotivasjonen avtar opp gjennom skoleårene, både av miljømessige og individuelle årsaker. Dette kan eksempelvis være fordi elevene blir mer klar over egne begrensninger, det blir større fokus på konkurranse gjennom karakterer, eller det kan være faktorer ved undervisningen. Eksempler på faktorer ved

undervisningen for å hindre synkende motivasjon kan være å bruke interessante tekster utenfor læreboka, slik Andreassen sitt studie viser (2009).

Andreassen og Strømsø (2009) peker på viktigheten av muntlighet i leseundervisningen og knytter tekstsamtalene til strategiene; foregripelse, oppklaring, spørsmålsstilling og oppsummering. Andreassen og Strømsø (2009) kom fram til tre faktorer som var avgjørende for hvorvidt arbeid med lesestrategier ble en suksess. Disse var at læreren måtte ha kunnskap om hvorfor lesestrategier var viktig, samt hvordan en skulle jobbe med det. Videre var det viktig at arbeid med lesestrategier var en kontinuerlig prosess som gikk over tid, og sist var det viktig at det ble implementert i alle fag.

For å få til god leseundervisning på ungdomstrinnet er det med andre ord læreren som er nøkkelpersonen. I tillegg til at læreren må ha gode kunnskaper om lesestrategier må skolen legge opp til at det jobbes med det kontinuerlig i alle fag. Læreren må altså ha fokus på å utvikle gode språklige ferdigheter, gode kodingsferdigheter, å utvikle strategiske lesere og utvikle motiverte og engasjerte lesere. Dette viser at det sosiokulturelle synet på læring er dominerende, der læreren er nøkkelpersonen som må få til at læring konstrueres i samhandling med andre, altså gjennom samarbeidslæring.

3.0 METODE

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for metoden jeg har valgt for å finne svar på problemstillingen i oppgaven min. Med dette hører det med en begrunnelse for valget, samt en beskrivelse av hvordan datainnsamlinga har foregått.

Når en skal velge metode er det viktig å ta utgangspunkt i hva man skal undersøke. I samfunnsvitenskapelig metode finnes det to hovedmåter å undersøke på, kvalitativ og kvantitativ metode. Den kvantitative metoden er ofte best egna om en skal få en bred oversikt over noe ved å spørre mange personer om det samme (Postholm & Jacobsen, 2011; s 40). Den kvalitative metoden derimot egner seg bedre for å gå dypere inn i et tema, og er ofte mer preget av en induktiv tilnærming, der en går inn i undersøkelsen med et mer ”åpent sinn” (Postholm & Jacobsen, 2011, s.40). Postholm og Jacobsen (2011) sier at metodekombinasjon er et ideal, der en forsøker å belyse problemstillingen gjennom flere typer data.

I denne oppgaven vil jeg kombinere dataene som kommer fram i et spørreskjema om hva lærerne forteller om faktisk bruk og holdninger til lesestrategier, med intervju av tre lærere om deres refleksjoner rundt lesing og lesestrategier. På grunnlag av dette skal jeg danne meg et bilde av kunnskap og holdninger til lesestrategier. Ved å kombinere de to metodene håper jeg å kunne reflektere bedre over dette.

3.1 Utvalg

Datainnsamlingen er gjort blant det pedagogiske personalet på en middels stor ungdomsskole på Vestlandet med ca 200 elever og 30 ansatte. Jeg ønsket alle lærerne fordi jeg ville ha et reelt bilde av hvordan praksis ved skolen var. Derfor fikk alle lærerne invitasjon til å delta i spørreundersøkelsen, og 88 % responderte. Selve spørreskjemaet ble utarbeidet i programmet Quest Back og sendt med link i mail til alle lærerne hvor de ble oppfordret til å svare. Det ble sendt 5 purringer. I tillegg til informasjonen som lå øverst i mailen, informerte jeg alle lærerne på fellesmøte at de ville få tilsendt forespørsel om å delta. I tillegg oppfordra jeg lærerne i mindre fora om å delta.

For å finne tre intervjuobjekter hjalp rektor til med utvelgelsen. Det var viktig for meg å få en respondent som ikke underviste i norsk, fordi det var interessant å se om det var forskjell på norsklærere og andre lærere. Intervjuobjektene representerer ulike fag, er av begge kjønn og har ulik utdannelse og erfaring fra skoleverket. Dette var kriterier jeg ønsket for å få en bredde i utvalget.

3.2 Spørreundersøkelse

Spørreskjema er hensiktsmessig når en skal spørre mange om det samme, og er egnet for å få bredde og oversikt over en problemstilling der spørsmål og svar er satt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2011, s.87). I denne oppgaven er det formålstjenelig for å få en oversikt over hva lærerne forteller at de gjør når de arbeider med lesestrategier, samt holdninger til bruk av lesestrategier.

Spørreskjemaet ble utarbeidet med fem hovedspørsmål som var lukka (se vedlegg II).

Eksempel på lukka spørsmål var som følger:

Før dere begynner på en ny tekst/nytt kapittel hvor ofte gjør du følgende:

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
Informerer om hva teksten vil handle om:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ber elevene fortelle det de kan om temaet fra før.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ber elevene om å se på bilder, illustrasjoner og overskrifter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spørsmål 1,2 og 3 tar for seg bakgrunnskunnskap som kjønn, hvor lenge de har undervist i skolen, samt hvilke fag de underviser i. Dette var ønskelig å ha med for å se om dette hadde noen betydning for svarene.

Spørsmålet 4 går konkret på praktisering av lesemåter i skolen, mens spørsmål 5 går på praktisk utøvelse av lesestrategier. Spørsmål 6 går på holdninger til lesing og bruk av lesestrategier i skolen, og er utformet som påstander. Postholm og Jacobsen (2011) sier at påstander ofte brukes for å få en subjektiv vurdering av ulike forhold, og at de er positivt eller negativt ladet. I denne sammenheng blir det også brukt for å dobbeltsjekke holdningene opp mot hva de forteller at de faktisk gjør.

Spørreskjemaet ble utarbeidet i programmet "Quest-Back" gjennom gjestelisens for studenter på HSH. Dataene kom direkte inn i programmet Quest Back hvor det er enkelt å trekke ut sammendrag.

3.2 Intervju

Intervju egner seg for å få fram hva enkeltmennesker tror og mener og dermed for å gi nyanser i forhold til en problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Gjennom intervjuene ønsket jeg å få tilgang til lærernes kunnskap om lesing, lesestrategier og hvordan

de konkret ville jobbe med faktatekster. I tillegg ønsket jeg å få fram holdninger og meninger om bruk av andre faktatekster enn læreboka i skolen.

Styrkene ved intervju som datainnsamlingsmetode er at en kan justere spørsmål underveis og få oppklart eventuelle misforståelser i måten spørsmålene blir stilt på. En trenger derfor ikke legge så mye arbeid i forberedelsene som en gjør ved spørreskjema. Svakheter ved intervju er om intervjuobjektene forteller den faktiske praksis (Postholm & Jacobsen, 2011).

Jeg valgte en intervjuform der jeg hadde noen relevante spørsmål klare, men likevel var jeg åpen for oppfølgingsspørsmål og justeringer underveis. Postholm og Jacobsen (2011) kaller dette et halvstrukturert intervju, og sier det er mer åpent og induktivt enn et strukturert intervju.

Intervjuguiden ble utarbeida i etterkant av at spørreskjemaene var begynt å komme inn (se vedlegg III). Spørsmålene var åpne og gikk på tema som det er vanskelig å beskrive med få ord. Selve intervjuene foregikk på et kontor på skolen, i lærerens fritime. Hvert intervju tok ca 20- 25 minutt og det ble brukt lydopptaker med informantenes samtykke. I tillegg noterte jeg mens samtalen foregikk. Umiddelbart, i etterkant ble intervjuene transkribert og sletta.

Alle informantene hadde på forhånd svart på spørreskjemaet, og visste derfor litt om teamet som intervjuet dreide seg om.

3.4 Gyldighet, pålitelighet og etikk

Postholm og Jacobsen (2011) sier at gyldighet, eller validiteten vil si hvorvidt vi har dekning for vår tolkning av funn og resultater. Indre gyldighet handler om i hvilken grad vi kan si at noe henger sammen gjennom årsak og virkning, eksempelvis om vi kan si at den egentlige grunnen til at lærerne ikke velger å bruke andre fagartikler enn boka er at de andre er for vanskelige.

Ytre gyldighet går på hvorvidt en kan generalisere ut fra dataene en har. Min spørreundersøkelse representerer 88 % av det pedagogiske personalet på en skole, og det er derfor grunn til å anta at den kan si noe generelt om hvilke kunnskaper lærerne på denne skolen har om lesing og utvikling av lesekompetanse, samt hvilke holdninger de har til oppdraget om å være leselærere. Skolen er en middels stor skole, med ca 200 elever, og har deltatt på lik linje med andre skoler i samme kommune på prosjekter som NY GIV og ulike lese- og skriveprosjekter. Det er derfor grunn til å anta at resultatene også kan gjelde for andre skoler.

Pålitelighet, eller reliabilitet, vil si vår redelighet i forhold til hvordan dataene er behandlet, og i hvilken grad respondentene har forstått spørsmålene. Det er ikke sikkert at lærerne som besvarte spørreskjemaet forsto begrepene slik vi gjorde, eksempelvis kan det være at de legger noe annet i svaralternativer som ”alltid” og ”ofte” enn det vi gjør. I intervjuene er det derimot grunn til å tro at påliteligheten er større, fordi det er større mulighet til å oppklare misforståelser i intervjusituasjonen.

Postholm og Jacobsen (2009, s. 134) presiserer at det alltid skal være en etisk bevissthet rundt det som læreren gjør. Etisk bevissthet er selvsagt også viktig for forskeren og for meg som student i møte med undersøkesskolen. Jeg var spesielt etisk bevisst på at jeg skulle være åpen og lyttende i intervjusituasjonen. I forkant informerte jeg skolen og rektor om undersøkelsesopplegget (se vedlegg I), men problemstillinga ble derimot noe endret etter at jeg sendte brevet til rektor. Jeg har valgt å ikke identifisere verken kommunen eller skolen som undersøkelsen er gjennomført på, og heller ikke alder eller utdanningsmessig bakgrunn på intervjuobjektene. Dette for å ivareta deres anonymitet.

4.0 RESULTATER

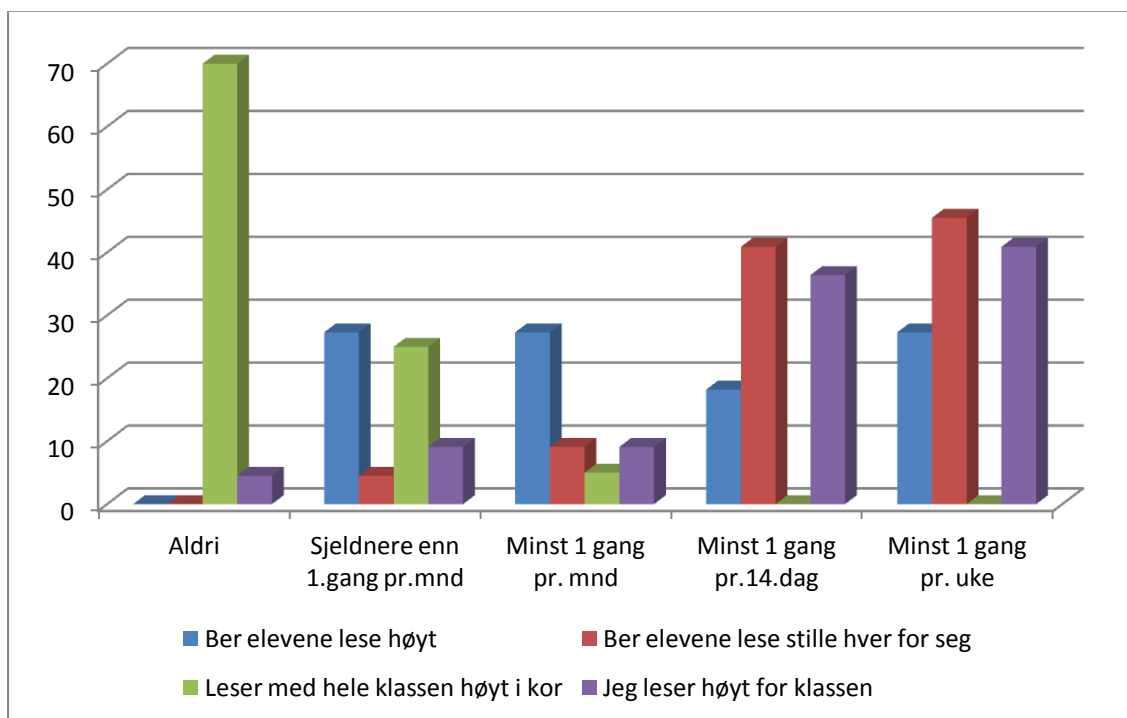
4.1 Resultater fra spørreskjemaet

I dette kapitlet skal jeg ta for meg resultatene fra spørreskjemaene. Spørreskjemaet har i første rekke kartlagt hva lærerne forteller at de bruker av lesestrategier, i tillegg til hvilke holdninger de har til bruk av lesestrategier. De lesestrategiene som er kartlagt, er knyttet til de ulike fasene som er beskrevet i teorikapitlet, og som forskning påpeker viktigheten av (jmf. kap. 2.3.3).

Resultatene fra spørreskjemaene er fra 22 skjema, en svarprosent på 88 %. Respondentene er av begge kjønn, underviser på alle trinn og i alle fag. I overkant av 36 % av de som har svart på skjemaet har undervist i 24 år eller lengre, mens 40,9 % har undervist i 3-9 år. Ellers fordeler undervisningstid seg mellom disse skalaene. Resultatene i sin helhet foreligger i tabellform, se vedlegg IV.

4.1.1 Organisering av arbeidet med lesing – lesemåter

Hvordan legger lærerne opp selve leseprosessen i klassen, slik at elevene får trent opp ulike lesestrategier og blir motivert til å lese? Lærerne ble spurt om hvor ofte de brukte ulike lesemåter. Som diagrammet viser er noen av lesemåtene ikke representert på enkelte av svaralternativene.



Figur 4.1 Lesemåter

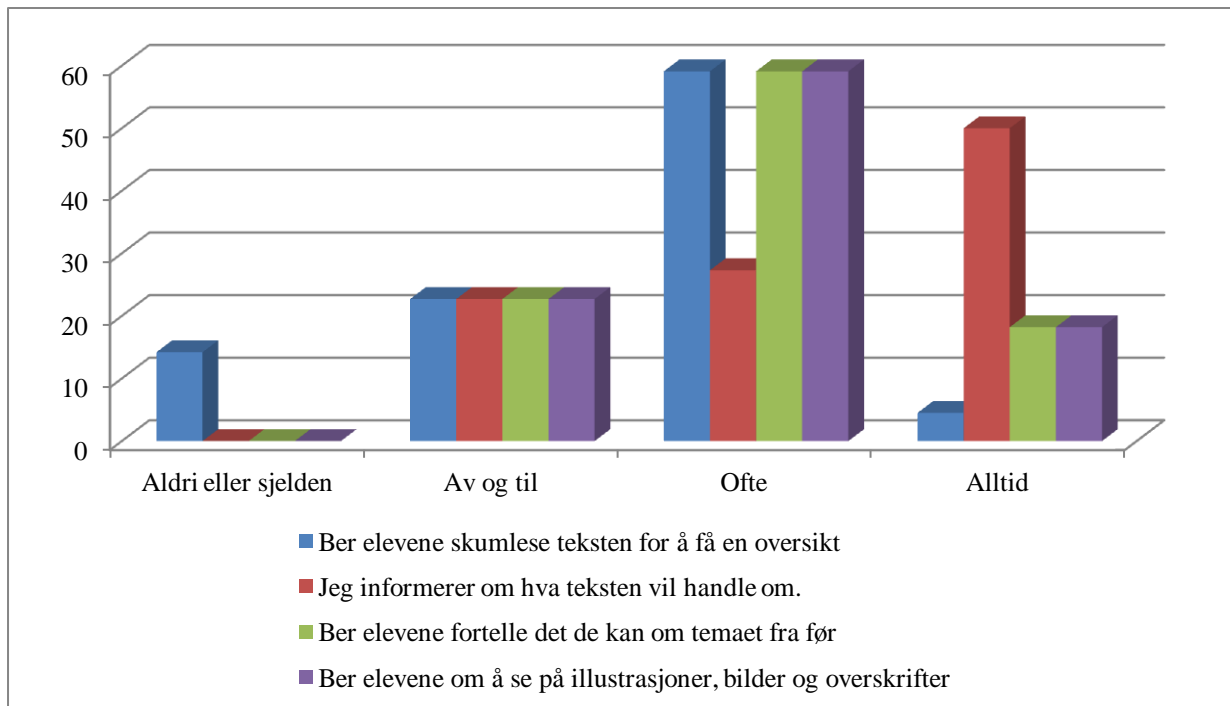
Dataene viser at 40,9 % av respondentene svarer at de leser høyt for klassen minst en gang pr. uke, mens 27,3 % sier at de ber elevene lese høyt hver uke. Den lesemåten som i størst mulig grad blir brukt, er å be elevene lese stille hver for seg, der 45,5 % svarer at de ber elevene lese stille hver for seg minst en gang pr. uke. Den som blir minst brukt er å lese med elevene i kor, der 70 % aldri gjør dette.

4.1.2 Lesestrategier i førlesefasen

Vi vet gjennom forskning at førlesefasen er viktig for leseforståelsen, der en av de viktigste komponentene for god leseforståelse er at elevene får knytte nytt lærestoff til det de kan fra før. I spørreskjemaet ble det spurt om hvorvidt lærerne ber elevene fortelle om det de kan fra før. Dataene viser at 18,9 % av lærerne ber alltid elevene knytte det de kan til et nytt tema, mens de resterende 83 % gjør det ofte eller av og til.

Vi ser samme tendens ved spørsmål om de ber elevene se på bilder, illustrasjoner og overskrifter før de skal begynne på en ny tekst/nytt kapittel. Også her er det nesten 60 % som ofte ber dem om å gjøre dette, mens 22,7 % alltid gjør det. Det som derimot ser ut til å ha størst hyppighet i førlesefasen er at læreren informerer om hva teksten skal handle om. 50 % av respondentene sier de alltid informerer om hva teksten skal handle om. Det kan derimot være at respondentene har tolket dette som at de holder en forelesning om nytt tema i forkant.

Det å skumlese teksten er også en strategi for førlesing, og kan være hensiktsmessig for å få et overblikk over teksten. Her svarer 64 % at de ofte eller alltid ber elevene om å skumlese teksten. Dette spørsmålet var derimot ikke knyttet opp mot spørsmålet "Før dere begynner å lese en tekst/nytt kapittel hvor ofte gjør du følgende". Derfor kan det være feilkilder her i forhold til at de vel så gjerne knytter det til lesefasen.



Figur 4.2 Lesestrategier i førlesefasen

4.1.3 Lesestrategier under lesingen

Strategier under lesingen dreier seg om i hvilken grad lærerne oppfordrer elevene til å være aktive under lesingen slik at de forstår mer av det de leser. Dette kan gjøres sammen med andre elever eller læreren.

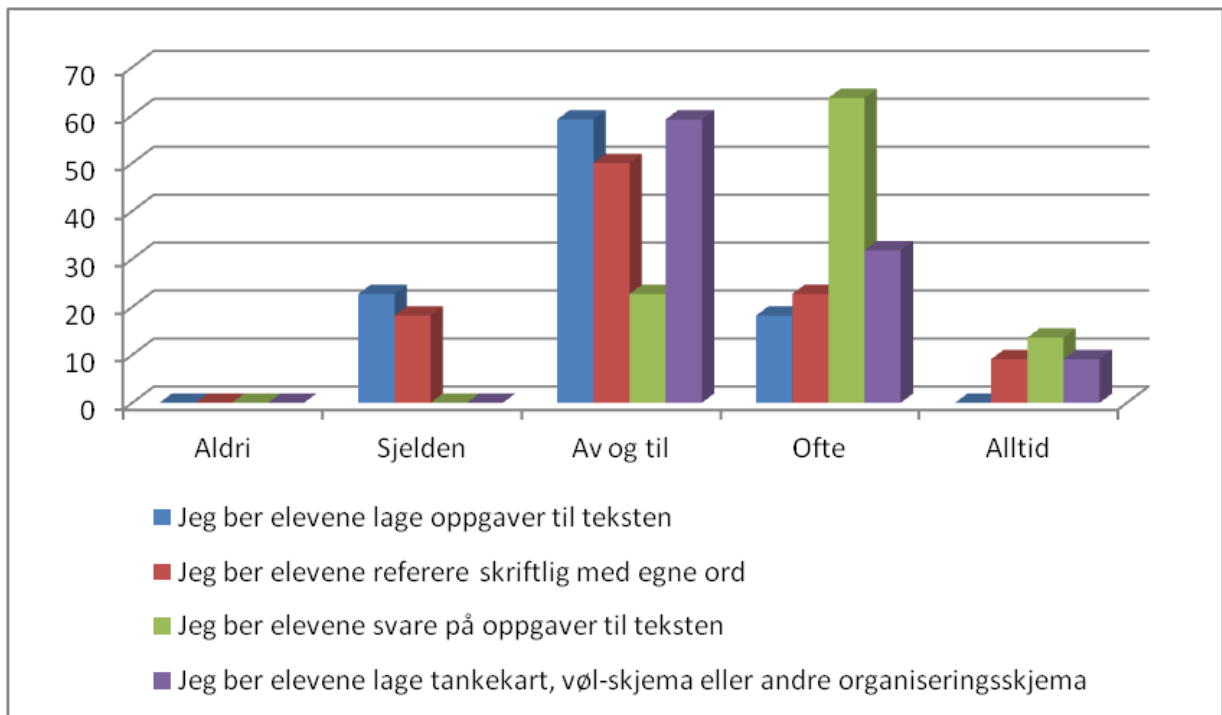
Lærerne ble bedt om å angi hvor ofte de ba elevene stoppe opp underveis i lesingen og sjekke at de har fått med seg innholdet. På dette spørsmålet svarte 40,9 % at de ofte ba elevene om å sjekke forståelsen, mens 27,3 % svarte av de av og til ba om dette og 31,8 % svarte sjelden at dette ble gjort. Det var ingen som alltid eller aldri ba om dette i klassen.

Det kan se ut til at det er større fokus på metakognisjon og begrepslæring når tekstene blir lest høyt i klassen. På spørsmål om de stopper opp og snakker om begreper i teksten mens de leser, svarer 58,1 % at de alltid gjør dette, mens 31,8 % svarer at de ofte gjør det. En annen lesestrategi som er aktuell når en leser, er å be elevene ta stikkordsnotater mens de leser. Dataene viser at 13,6 % sier at de alltid ber elevene om å ta stikkordsnotater mens de leser, mens 27,3 % sier at de ofte gjør det. En stor andel, det vil si 45,5 sier at de gjør det av og til og 13,6 % gjør det sjelden.

4.1.4 Lesestrategier i etterlesefasen

Lesestrategier og aktiviteter i etterlesefasen er måten stoffet blir bearbeida på og hvordan stoffet blir kontrollert på. Spørreskjemaet hadde et spørsmål som lød: "Omtrentlig hvor ofte

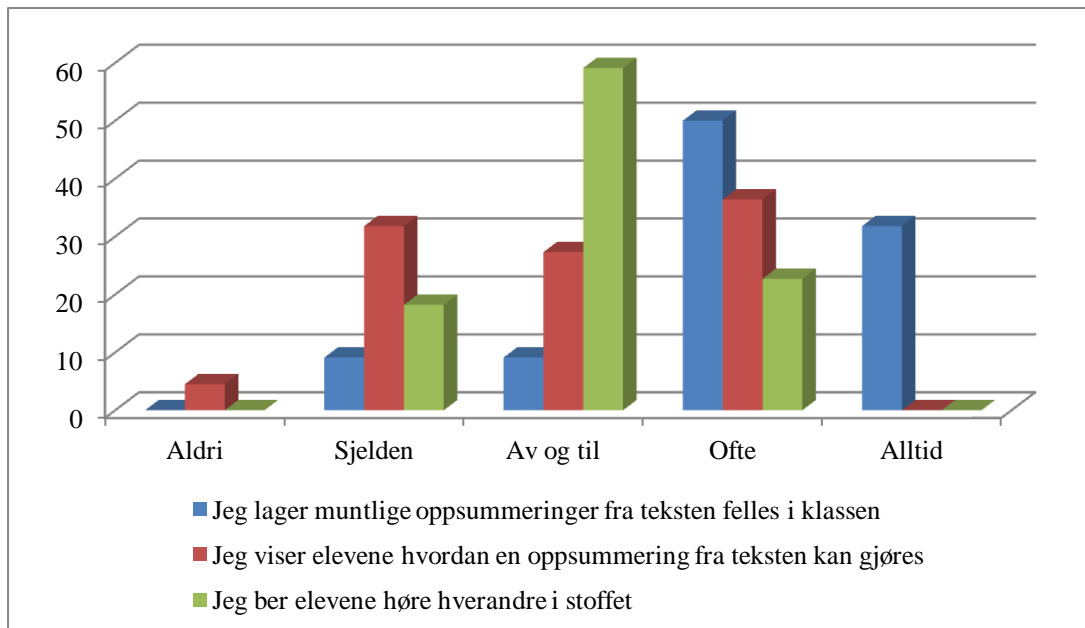
gjør du følgende i dine timer?” På dette spørsmålet var det mange alternative lesestrategier, og jeg har delt dem inn i skriftlige og muntlige aktiviteter.



Figur 4.3 Skriftlige aktiviteter i etterlesefasen

Den skriftlige etterleseaktiviteten som i størst grad blir benyttet, er at de ber elevene svare på oppgaver til teksten, der 13,6 % sier de alltid gjør det, mens 63,6 % gjør det ofte. Det som i minst grad blir brukt som skriftlig etterlesearbeid er å be elevene lage oppgaver til teksten og å referere skriftlig med egne ord.

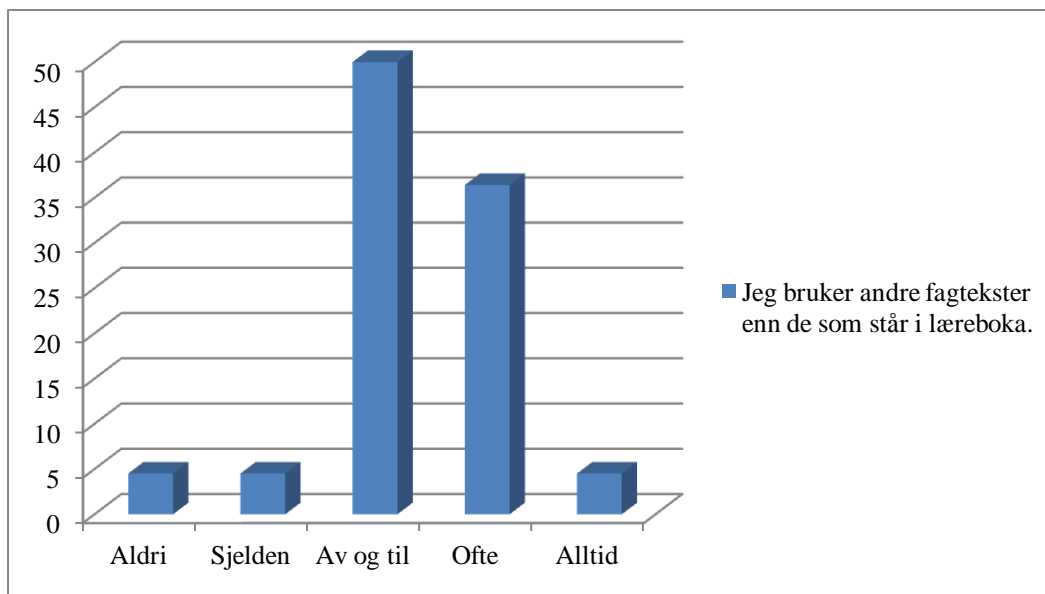
Den muntlige etterleseaktiviteten som i størst grad blir brukt, er at læreren utarbeider muntlige oppsummeringer fra teksten felles i klassen. Hele 31,8 % svarte at de gjør dette alltid, mens 50 % svarte at de gjør det ofte. Dette tyder på at kanskje forelesningsformen er sentral. Det å be elevene høre hverandre i stoffet blir minst brukt.



Figur 4.4 Muntlige aktiviteter i etterlesefasen

4.1.5 Bruk av andre fagtekster enn boka

Her presenterer jeg de to spørsmålene som går på hvor ofte de bruker andre fagtekster enn de som står i læreboka, samt spørsmålet som går på holdning til å bruke andre fagtekster enn de som står i læreboka.



Figur 4.5 Bruk av andre fagtekster enn læreboka

På spørsmål om de brukte andre fagtekster enn læreboka svarte 4,5 % at de alltid gjorde det, mens 36,4 % svarte at det gjorde de ofte. 50 % svarte av og til, mens 4,5 % svarte sjelden og aldri.

Holdningsspørsmålet som går på hvorvidt de er enig eller uenig i at det er viktig å bruke andre fagtekster enn læreboka viser at 50 % er enig i at det var viktig å bruke andre fagtekster enn boka, og 40,9 % var litt enig i at det var viktig å bruke andre fagtekster enn boka.

4.1.6 Holdninger til lesestrategier

For å kartlegge holdninger til leseopplæringen og syn på læring hadde spørreskjemaet en rekke utsagn som de skulle vurdere hvor enig de var i. Som tidligere omtalt forutsetter LK 06 at alle lærerne er leselærere, og 63,6 % av respondentene er uenig i at arbeid med lesestrategier er norsklærerens ansvar. De er med andre ord inneforstått med oppdraget som leselærere. Lesestrategier er i flere av lærebøkene i norsk viet oppmerksomhet gjennom innføring og opplæring i hvordan de skal brukes. 50 % er litt enig i at det bør være et intensivkurs for elevene i lesestrategier slik at de ikke trenger å bruke tid på dette senere i skoleåret, mens 9,1 % er enig. Videre er 72,7 % enig i at arbeid med lesestrategier bør inngå i det daglige læringsarbeidet, slik LK 06 legger opp til. I overkant av halvparten, 54,5 % , er uenig i at pensum på vårt trinn er så stort at vi ikke har tid til å jobbe med lesestrategier.

Holdninger til arbeid med lesestrategier i klasserommet går på lærerens praksis overfor elevene. Forskning viser at å knytte forkunnskaper inn i førlesefasen er en av de viktigste faktorene for god leseforståelse. 90,9 % av lærerne var enig i at det er viktig at elevene får knytte nytt lærestoff til det de kan fra før. Dersom vi ser dette spørsmålet i sammenheng med hvor mange som praktiserer det å knytte inn elevenes forkunnskaper i undervisningen, ser vi at det er avvik. Her kan vi se at handling ikke følger holdning. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen.

Det ble også spurt om lærerne mener elevene forstår bedre det de leser når de får diskutere med medelever. Dataene viser at 52,4 % var enig i dette, mens resten var litt enig. Ingen var uenig i dette. En naturlig konsekvens av dette vil være å velge arbeidsmåter hvor dette kom til uttrykk. Spørsmål 6 som går på faktisk bruk av arbeidsmåter/lesestrategier viser derimot at aktiviteter som kunne invitere til diskusjon med medelever ofte blir nedprioritert. Eksempler på dette er å lage oppgaver til teksten eller å be elevene høre hverandre i stoffet. Et annet spørsmål som også belyser læringssyn er om lesing av fagtekster er noe flesteparten av elevene best gjør på egen hånd. Spørreundersøkelsen viser at 68,2 % er uenig i at lesing av fagtekster er noe flesteparten av elevene gjør best på egenhånd. De gjenspeiler med andre ord holdninger til et sosiokulturelt læringssyn.

Spørreundersøkelsen viser at den lesemåten som blir mest brukt er at elevene leser stille hver for seg, etterfulgt av at læreren leser høyt for klassen. Før læreren begynner på en ny tekst er det vanlig å informere om hva den handler om, og dersom teksten leses høyt er det vanlig å stoppe opp ved vanskelige begreper underveis. Den etterleseaktiviteten som blir mest brukt for å bearbeide det en har lest er å svare på spørsmål til teksten.

4.2 Resultater fra intervjuene

Her presenterer jeg resultatene fra tre lærerintervju som ble foretatt ved den skolen som jeg gjennomførte spørreskjemaet. For å skille ut intervjuobjektene sine kommentarer har jeg brukt skrifttypen kursiv på disse. Lærernes navn er byttet ut med pseudonymer for å sikre anonymitet. De tre lærerne kan kort beskrives på følgende måte:

Anders, har jobbet ca 10 år i skoleverket. Han har nylig vært på kurs i lesestrategier. Han underviser blant annet i samfunnsfag, matematikk og naturfag.

Berit, er spesialpedagog og har hovedsakelig jobbet på denne skolen. Hun har vært på flere kurs om lesestrategier. Hun underviser blant annet i norsk og har en god del spesialundervisning.

Christian har lang fartstid som lærer og har jobbet på mange ulike type skoler. Han har ikke vært på kurs i lesing. Han underviser blant annet i norsk og samfunnsfag.

4.2.1 Hva er en god leser og hva skolen kan gjøre.

På spørsmål om hva som kjennetegner en god leser er alle inne på at det har med leseforståelse å gjøre. Det dreier seg ikke bare om avkoding, men også om å forstå det en leser. Den ene læreren svarer følgende:

En god leser trenger ikke stusse for å holde flyt i teksten. Kan lese teksten på direkten, uten å stoppe underveis. God lesefart og leseforståelse henger sammen. De som leser fort har god leseforståelse, de trenger ikke stoppe opp (Christian).

De to andre informantene svarer på en litt annen måte, ved å si følgende:

En god leser er en aktiv leser, en leser som forstår, undrer og stiller spørsmål og er aktiv i leseøkta. Ikke bare en som leser og godtar (Berit).

En god leser får med seg og forstår hva en forstår og hva en ikke kan. Får med seg hva en skal gjøre for å forstå det. Må jeg gå tilbake? Hva var viktige stikkord? (Anders)

Informantene har ulik vektlegging av lesefart og leseforståelse, og noen er også inne på metakognitiv bevissthet. Ved å spørre informantene om hva skolen kan gjøre for å få gode lesere, tenkte jeg å avdekke hvorvidt de var opptatt av lesestrategier og motivasjon. En av informantene svarer følgende på spørsmål om hva skolen kan gjøre.

Læreren må modellere for dem, hvordan de skal bli en god Leser. Skolen må være med å gi dem gode strategier. Vise dem hvordan de skal lese en side, se på bildene, bildetekst osv. Modellering er viktig, det vil si å vise gode og forskjellige teknikker. Noen lærer ved å være aktive, noen liker helst tavleundervisning. Viktig å få lov å vise at det er mange måter å lære på (Berit).

En av de andre sier noe helt annet:

Vi får ikke nok mengde i skolen. Den viktigste oppgaven til skolen er å motivere til å lese utenom skolen (Christian).

Vi kommer videre inn på hvorvidt de underviser i lesestrategier. To av informantene har nylig vært på kurs og er veldig opptatt av temaet, mens det er derimot bare en av lærerne som forteller at hun systematisk underviser i lesestrategier. Som et oppfølgingsspørsmål spurte jeg lærerne om de la merke til om elevene brukte lesestrategier på egenhånd, og om det var noen spesielle kjennetegn som sa noe om hvilken type elever som benyttet seg av lesestrategier. Et av svarene var:

Det har ofte sammenheng med hva de har hatt på barneskolen. Noen er innøvd, og for noen er det nytt. De som bruker det har innsett viktigheten av det (Berit)

Et annet svar var:

Tror at om jeg ikke har sagt de skal skrive stikkord så er det mange som gjør det. Men svake elever sitter og ser ut i lufta, de vet ikke hva det er snakk om. Derfor blir noen sterke lesere fordi de har disse strategiene innøvd (Anders).

Det er absolutt noen som bruker lesestrategier på egenhånd. Det har med motivasjon å gjøre. For de som er motivert er det enkelt, mens for de som er mer "laid back", bryr seg ikke (Christian).

Det er med andre ord varierte synspunkter på hvorfor noen mestrer dette og andre ikke.

4.2.3 Lesing av fagartikkel sammen med elevene.

For å få en nærmere forståelse av hvordan lærerne arbeider med lesing presenterte jeg en fagartikkel i faget de underviste med et tema som var relevant, for å spørre dem hvordan de ville arbeid med den. To av lærerne fikk et oppslag hentet fra "Historisk verdensatlas"

(Haywood, 2005) om 2. verdenskrig. Den siste læreren fikk en fagartikkel om film fra norskverket NB! (Asdal & Justdal, 2008). Oppslaget fra "Historiske verdensatlas" (Haywood, 2005) er spekket med illustrasjoner, kart og tekst. De lærerne som fikk "Historisk verdensatlas" uttalte følgende:

Er litt opptatt av at boka skal være deres pensum. Dette er jo et atlas, jeg ville lagt vekt på pilene, hva viser de i forhold til hva skjedde, og illustrasjonene... Ellers ville jeg sett på overskriftene og bildene. (Anders)

Et annet svar var:

Denne ville jeg lest selv. Enkelte ting er så vanskelige at jeg ville lest selv og presentert for elevene. Om den er enkel og lett, ville jeg lest høgt. Tatt kopi av den. Ser at den er spekka med faktaopplysninger – har lite for seg å lese gjennom. (Christian)

Berit, som fikk presentert en fagartikkel om film fra norskverket NB! (Asdal & Justdal, 2008) kom også raskt inn på førlesefasen og hvordan hun ville tatt tak i teksten for å aktivisere forkunnskapene til elevene.

Jeg ville snakke om manus – om det er det som er tema. Ville tenkt om de hadde vært med på å lage film eller om de hadde lest noe om det på barneskolen. Om de hadde spilt skuespill. Jeg ville tenkt hvordan jeg skulle få de inn i temaet på en naturlig måte. Etterpå ville jeg lest høyt for dem, snakka om vanskelige begrep og snakka om bildene (Berit).

Det ser ut til at informantene har noe ulik måte de vil lese teksten på, dette ser en også i forhold til lesemåter.

Stillelesing er viktigst. Stillelesing er teknisk det de har mest brukt for. Det de trenger mest senere i livet. Derfor bruker jeg også stillelesing med oppgaver mest– det de trenger mest. Klart om du leser høgt kan du stoppe opp og forklare. Men i disse bøkene er det forklaringer. Det er heller ikke avgjørende om det er et ord de ikke forstår. (Christian)

Jeg ønsket å få rede på om de brukte andre fagartikler enn de som var i boka. Som Andreassen (2009) påpeker er dette viktig for blant annet lesemotivasjonen. Det var noe ulike svar på dette. En sa følgende:

Ja, jeg bruker en god del. Det er viktig for å gjøre ting aktuelt, å ta ting som står på dagsorden. Dessuten er det jo mange elever som leser Illustrert vitenskap, ser på infokanaler på tv osv. En må jo kvalitetssikre det, det må holde og være korrekt. Også må det språklig være et godt forbilde (Christian)

De to andre informantene svarte følgende:

Ja det er ikke alltid det som står i bøkene som er det beste. Tekstene er ofte tamme, bedre å bruke elevenes interesser. Bruke noe som er nært dem, eller noe som provoserer dem for å få de med i en diskusjon og at de skal være mer aktive i læringen. Når du har engasjerte elever er det enklere. (Berit)

Utfordringen ligger litt på meg. Kan være vanskelig språk, krever mer av oss, mye er ikke tilrettelagt for denne gruppa. Tenker at vi først bruker boka, deretter kan vi bruke andre kilder. Liker læreboka godt, den er laga til vårt nivå og vår forventning. Det er ikke Wikipedia, leksikon, tar ikke hensyn til forrige kapittel og hva vi har lært (Anders).

Svarene viser at de i varierende grad benytter andre fagtekster enn de som står i boka, og at de ser ulike utfordringer i dette. De tre informantene var ulike på mange måter og representerer ulike holdninger og handlinger. Dette vil jeg drøfte i neste kapittel, sett opp mot spørreundersøkelsen.

5.0 DRØFTING

I drøftinga vil jeg trekke ut noen hovedkonklusjoner fra hva lærerne forteller at de gjør, deretter vil jeg se på hvilke holdninger som særlig trer fram og ut fra dette prøve å finne svar i den teorien som er brukt.

Jeg tar utgangspunkt i det som forskningen viser gir de beste resultater når en skal undervise i lesestrategier, nemlig en metode som legger vekt på det sosiokulturelle læringssynet. Metoden har i tillegg til forklaring og modellering fokus på samarbeidslæring i form av tekstsamtaler med lærer og medelever. Det legges med andre ord vekt på muntlighet og samarbeid med andre (Andreassen & Strømsø, 2009). For å finne svar på hvilken kunnskap lærerne har om lesing og lesestrategier er det nyttig å se om de har de kunnskapene som forskningen mener er av betydning for om du blir en god leselærer.

5.1 Samarbeidslæring gjennom høytlesing

Det bør alltid være en variasjon i arbeidsmåter, også i forhold til lesemåter. Blant annet Roe (2011) og Strømsø (2007) peker på at høytlesing på mange måter er formålstjenelig blant annet for å utvikle metakognisjon hos elevene. Når en leser høyt, som lærer eller elev, er det enkelt å stoppe opp og modellere hvordan en tenker, oppklare vanskelige ord og bli klar over hva en ikke forstår.

Dataene fra spørreskjemaene viser at de lesemåtene som i størst mulig grad blir brukt, er at elevene leser stille hver for seg, mens det at læreren leser høyt for elevene i klassen følger tett opp til som nummer to. Mye av teorien sier (Roe, 2011; Tverbakk, 2013) at høytlesing kan brukes for å øke elevenes lesekompetanse på flere nivå, med særlig vekt på den muligheten samtale gir for samarbeidslæring. Dette kan være for å få en felles forforståelse av hva teksten handler om og vise dem hvordan de skal knytte relevante forkunnskaper til teksten. Det som det derimot i størst grad ser ut til at lærerne gjør er at de ber elevene lese teksten hver for seg. Noe av grunnen til dette kan være som en av lærerne sa: ” *Stillelesing er viktigst. Stillelesing er teknisk det de har mest brukt for. Det de trenger mest senere i livet. Derfor bruker jeg også stillelesing med oppgaver mest.* ” Her legger læreren blant annet et kognitivt læringssyn til grunn for sin praksis der ny informasjon tolkes og knyttes sammen med det de kan fra før, det vil si assimilasjonsprosessen slik Piaget beskriver den.

På den annen side uttrykte andre informanter et annerledes syn på lesing og læring gjennom å si: *”Etterpå ville jeg ha lest høyt for dem, snakka om vanskelige begrep og snakka om bildene”*. Den samme informanten var opptatt av modellering, og kan tolkes i den retning at hun legger et sosiokulturelt syn på læring til grunn der kunnskaper blir konstruert i samhandling med andre, og da først og fremst gjennom samtale lærer og elever. Dette støtter opp om Andreassen (2009) sin forskning der læreren har en sentral rolle i elevenes læring slik at de skal oppøve refleksjonsevnen sin.

En annen måte å se på bruk av høytlesing på kan være å knytte det opp mot hva de legger i en god leser. Dette ble berørt i intervjuene, og med til dels ulike svar. En av lærerne sa: *” En god leser trenger ikke stusse for å holde flyt i teksten. Kan lese teksten på direkten, uten å stoppe underveis. God lesefart og leseforståelse henger sammen. De som leser fort har god leseforståelse, de trenger ikke stoppe opp”*. Dette kan tyde på at han har fokus på den tekniske ferdigheten og at han mener at lesehastighet og leseforståelse henger sammen. Noe som ikke alltid viser seg å være korrekt. En av de andre lærerne som blant annet praktiserte høytlesing i større grad uttrykte som følger: *”En god leser er en aktiv leser, en leser som forstår, undrer og stiller spørsmål og er aktiv i leseøkta. Ikke bare en som leser og godtar”*. Dette viser at vedkommende har større fokus på leseforståelsen enn på avkodingen, og at vedkommende så på samhandlingen med andre i leseøkta som vesentlig. Dette samsvarer med Andreassen (2009) sitt studie der han testet ut leseprogrammet resiprok undervisning, der gruppesamtalen er sentral. Informanten er også inne på flere av mestringsnivåene som LK06 legger vekt på, nemlig å forstå, reflektere og vurdere teksten.

5.2 Tradisjonelt arbeid med lærestoffet

Forskning (Anmarkrud, 2009; Andreassen & Strømsø, 2009), viser at det å hente fram forkunnskaper er noe av det viktigste for å forstå en tekst, og som antydnet i forrige avsnitt kan det å samtale om forkunnskapene være til nytte for å hente fram de relevante forkunnskapene. Elevene vil da ha knagger å henge den nye kunnskapen på, og dette vil øke leseforståelsen. Det som kommer relativt klart fram i min spørreundersøkelse, er at lærerne legger liten vekt på aktiviteter i førlesefasen, som å hente fram forkunnskaper og å se på bilder, illustrasjoner og overskrifter i forkant. Det som har størst fokus er at læreren informerer om hva teksten handler om. På denne måten forenkler lærerne teksten gjennom å for eksempel å snakke om vanskelige begrep. Dette kan gi elevene en forforståelse som kan hjelpe dem i deres lesing av teksten i etterkant og dermed også øke lesemotivasjonen.

Spørreundersøkelsen viste at før lærerne begynner på en ny tekst, er det mest vanlige at læreren informerer om hva teksten handler om, og bare en liten andel av lærerne ber elevene alltid om å skimlese teksten først. Det er med andre ord forelesningsformen som ser ut til å dominere. På den annen side kan det å gå gjennom teksten som en forelesning være med på å gi elevene den motivasjon som skal til for å lese teksten på egenhånd. Her er det variasjon i arbeidsmåter som er viktig. Majoriteten av respondentene sa at når de leste høyt i klassen stoppet de opp ved vanskelige begreper. Dette tyder på at de forsøker å gjøre elevene metakognitivt bevisste, og at de har et sosiokulturelt syn på læring.

Det skriftlige etterlesearbeid som i størst grad blir brukt, er at elevene svarer på oppgaver til teksten. Muntlig arbeid med stoffet gjøres i stor grad ved at læreren lager muntlige oppsummeringer fra teksten felles i klassen. Det som i minst grad blir prioritert er å modellere hvordan arbeid med lesestrategier bør gjøres, samt å la elevene lage oppgaver til teksten eller trene på å referere teksten skriftlig med egne ord.

Intervjuene viste noen av de samme trekkene, men her er det også forskjell på informantene. En av informantene er bevisst på hvilken rolle forkunnskaper spiller og nytter det bevisst i undervisningen sin. På spørsmål om hvordan hun ville ha angrepet en fagtekst sier hun; *”Denne handler jo om film – noe som vi akkurat har hatt om i 10.klasse. Jeg ville snakke om manus – om det er det som er tema. Ville tenkt om de hadde vært med på å lage film eller om de hadde lest noe om det på barneskolen. Om de hadde spilt skuespill. Jeg ville tenkt hvordan jeg skulle få de inn i temaet på en naturlig måte”*. Dette viser en bevissthet rundt forkunnskapenes betydning og gjenspeiler også et sosiokulturelt læringssyn der det å hente ut forkunnskaper ble gjort i samhandling med de andre i klassen. Den samme informatøren brukte en god del aktiviteter i etterlesefasen som snorkort og spill, og la vekt på å ha ulike aktiviteter. Dette tyder også på et sosiokulturelt læringssyn der lesing bør skje i samhandling med andre for å kunne konstruere kunnskapen sammen.

5.3 Liten samsvar mellom handlinger og holdninger

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg stilt meg spørsmål om handlinger og holdninger kan si noe om kompetansen om lesing blant lærerne. Lærernes holdninger til arbeid med lesing i klassen kan tolkes til være positive. Dette fordi flesteparten av lærerne er positive til sitt mandat om å være leselærere, og de mener at arbeid med lesestrategier bør inngå i det daglige læringsarbeidet. Det er også en generell oppfatning av at pensum ikke er så stort at de ikke har tid til å jobbe med lesestrategier, men på den annen side mener de det ville vært en fordel med et intensivkurs for elevene ved skolestart.

Majoriteten av lærerne er av den oppfatning at det er viktig at elevene får knytte nytt lærestoff til det de kan fra før, og at lesing av fagtekster best gjøres i samarbeid med andre når de får diskutere med medelever. Til slutt mener flesteparten at det er viktig å bruke andre fagtekster enn de som står i læreboka.

I forrige avsnitt så vi at lærerne ikke entydig handler i samsvar med hva teori og forskning sier om den andre leseopplæringa. Spørreskjemaet viser derimot at holdningene og kunnskapene til lærerne om hvilke faktorer som er viktige for å bli en god leser, peker i samme retning som LK 06 legger vekt på. Eksempler på dette er at lærerne mener det er viktig at elevene får knytte nytt lærestoff til det de kan fra før og at de forstår bedre om de får diskutere det de leser med andre. Lærerne har med andre ord et sosiokulturelt syn på lesing, det vil si at å lese for å lære skjer best i et fellesskap med andre. Likevel kan det se ut til at det er et gap mellom den praksis lærerne bruker i klasserommet og hva de faktisk mener. Det er da nærliggende å spørre seg hvorfor det er slik. Gjennom intervjuene fikk jeg vite at de hadde hatt ulike leseprosjekter på skolen og noen av lærerne hadde vært på lesekurs. Dette kan være medvirkende årsak til de positive holdningene, og peker på at lærerne generelt har et sosiokulturelt syn på læring, noe som er et godt utgangspunkt for videre arbeid med å få det samme synet på lesing.

På den annen side kan det være slik at lærerne mangler kunnskap om hvordan de skal sette ut de riktige teoriene i praksis, og at det er derfor de ikke har en slik praksis i klasserommet. Den kunnskapen de gir uttrykk for at de har, er mer overfladisk. Dette kan også ha sammenheng med hva de forteller om arbeidspress og arbeid mot eksamen, og at de derfor ikke har tid til å jobbe systematisk med lesing. For andre kan det rett og slett fungere greit slik det alltid har gjort.

5.4 Bruk av andre fagtekster enn boka.

Kunnskapsløftet (2006) legger vekt på at det er mange ulike teksttyper som skal leses i de ulike fagene for at elevene skal bli kompetente lesere, og teksttypene finnes i ulike medier som elevene må gjøres kjent med. For å være en kompetent leser skal en altså kunne lese og forstå ulike tekster, noe en kan se gjennom konkretisering av ulike teksttyper i hvert enkelt fag, slik jeg har beskrevet i kapittel 2.2.2.

I tillegg til at elevene skal lese ulike teksttyper, legger LK 06 vekt på ferdigheten i ulike perspektiv. Dette ser vi gjennom definisjonen; ”Å kunne lese omfatter å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer.” (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Dataene fra spørreskjemaet viser at om lag 41 % brukte andre fagtekster enn boka alltid eller av og til. Samtidig viste holdningsspørsmålet at over 90 % mente det var viktig å bruke andre fagtekster enn de som står i læreboka. Det er med andre ord flere som mener det er viktig å bruke andre fagtekster, enn de som faktisk gjør det i praksis.

Som blant annet Andreassen (2009) påpeker er det viktig at elevene får møte andre tekster enn de som er i læreboka for å kunne bli kritiske lesere. Dette fordi lærebøkene ofte har trekk som gjør elevene mindre gode i forhold til å tenke kritisk, blant annet fordi læreboka for mange oppleves som den absolutte sannhet. Andreassen (2009) er opptatt av sammenhengen mellom motivasjon og lesing, og peker på at motivasjon for lesing vil øke dersom det brukes tekster som elevene er interessert i.

Dette kan vi også se gjenspeilet i noen av utsagna i lærerintervjua. Et eksempel på dette er: *”Ja, det er ikke alltid det som står i lærebøkene som er best. Tekstene er ofte tamme, bedre å bruke elevenes interesser”*. Informanten sier ikke hva hun legger i begrepet tamme, men det kan være hun mener at en artikkel kan være mer spissformulert, og at den derfor innbyr til å gå i en diskusjon med teksten. Vi er her inne på den interaksjon som er mellom leser og teksten, og som bidrar til refleksjon og engasjement i tekster, slik LK06 legger vekt på i sin definisjon av å kunne lese. Informanten er inne på å ta utgangspunkt i tekster som interesserer elevene, slik at de blir motivert for videre lesing. Denne læreren ser helt klart sammenheng mellom motivasjon og læring, og dermed også at motivasjon og leseengasjement er viktig for å bli en god leser. Det samsvarer altså med veiledningsheftet: *”God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet”* (U.dir., 2012) sin tekning på hvordan få kompetente lesere.

En annen av informantene, Anders, brukte ikke mange andre fagtekster enn boka og begrunnet dette slik: ”*Kan være vanskelig språk, krever mer av oss, mye er ikke tilrettelagt for denne gruppa*”. Dette kan tyde på at vedkommende tenker på ferdigheten lesing først og fremst som en ferdighet for å lære fag og at det å lese ulike tekster, samt det å forstå resonnementer og framstillinger blir tillagt mindre vekt. Følgende utsagn bekrefter for så vidt også dette: ”*Liker læreboka godt, den er laga til vårt nivå og vår forventning*”. Her er det med andre ord lite fokus på at elevene skal møte ulike tekster og ulike media, noe som LK 06 faktisk presiseres bør gjøres.

Dette bringer oss inn på hvordan en leser ulike teksttyper og framstillingsformer og hvilken rolle læreren tar i dette. Som blant annet Andreassen og Strømsø (2009) er inne på, har læreren en viktig rolle i læreprosessen gjennom blant annet å modellere hvordan ulike lesestrategier skal brukes. Dialog og samarbeidslæring er sentrale faktorer her. Dersom vi ser på en leksikonartikkel i Historisk Verdensatlas (Haywood, 2005) som består av mange sammensatte tekster rundt ulike historiske perioder og hendelser, finner vi mange forklarende tekster som kart, illustrasjoner og tidslinjer. For lesing av en slik tekst bør læreren modellere for elevene hvordan pilene, kartene og teksten leses. Dette er Anders inne på når han blir forelagt teksten og sier følgende: ”*Dette er jo et atlas, jeg ville lagt vekt på pilene, hva viser de i forhold til hva som skjedde*.” Utsagnet kan tyde på at han har fokus på hvordan en kan finne informasjon i ulike teksttyper, i dette tilfellet gjennom kart og illustrasjoner. Dette samsvarer med hvordan lesing blir definert i LK 06, og det gir elevene tekstkompetanse.

Imidlertid kan slike tekster ofte ha mange ukjente begreper og kan virke tunge fordi de har en tendens til å ha mange nominaliseringer av substantiv (Roe, 2011). Anders er inne på dette i sin uttalelse når han uttrykker følgende: ”*Kan være vanskelige språk, krever mer av oss ...*”. På en annen side burde lærerens modellering og støtte kunne hjelpe elevene til å utvikle sin tenkning slik at de senere kunne mestre alene det som læreren gir de støtte og hjelp i. Dette bygger opp om det sosiokulturelle læringssynet og Vygotsky sin nærmeste utviklingszone (Solerød, 2009). Berit derimot, er inne på nettopp dette når hun sier at hun legger vekt på modellering som metode hvor hun sier ”*Vise dem hvordan de skal lese en side, se på bildene, bildetekst osv. Modellering er viktig, det vil si å vise gode og forskjellige teknikker*”. Hun er både inne på at elevene er ulike og trenger ulik stillasbygging, samtidig som hun er bevisst sin rolle ved å kunne modellere og vise for elevene.

5.5 Hvordan utvikle kompetente lesere på ungdomstrinnet?

Utgangspunktet for denne oppgaven var å se på læreren som nøkkelperson i den andre leseopplæringa. Som blant annet Hattie (2009) sier er læreren en av de viktigste faktorene for læring og dermed også for den andre leseopplæringa. Enkeltkomponentene lesestrategier og motivasjon er to av faktorene som er viktig for å bli en god leser. Måten skolen kan jobbe med dette på kan sammenfattes i tre områder. Det første er at læreren må ha kunnskap om hvorfor lesestrategier er viktig, samt hvordan en skal jobbe med dem. Det andre er at arbeid med lesestrategier er en kontinuerlig prosess som må gå over tid, og til slutt er det viktig at dette arbeidet er inkludert i alle fag (Andreassen & Strømsø, 2009).

LK06 sier norskfaget har et særskilt ansvar for leseopplæringa, men at alle lærere er leselærere i sine fag. Dette mandatet ser det ut til at flesteparten av respondentene i min undersøkelse er inneforstått med, noe som er et godt utgangspunkt for det oppdraget de har fått. De legger imidlertid noe ulikt i hva det vil si å være en god leser, og hvor stor vekt de vil legge på leseforståelse og avkoding. Noen av resultatene som kommer fram tyder på at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om lesestrategier og om hvordan de skal jobbe med dem. Noen synes å mene det er en individuell kognitiv prosess, mens andre legger vekt på at meningen med teksten blir til også gjennom samhandling med andre i konstruksjonsprosessen.

Leseforskere som Andreassen (2009), Anmarkrud (2007) og Roe (2011) påpeker at opplæring i bruk av lesestrategier bør skje ved at læreren modellerer og viser, samtidig som samarbeidslæring står i fokus. Svarene hos respondentene går i retning av at de underviser på tradisjonell måte, der de legger liten vekt på å trekke inn elevenes forkunnskaper og å vise gjennom modellering hvordan det bør jobbes med lesestrategier. De bruker også i liten grad samarbeidslæring der tekster blir lest og diskutert med medelever. På den annen side tyder resultatene på at lærerne synes både forkunnskaper og det å lære sammen med andre er viktig for et godt læringsutbytte. Det er med andre ord ikke slik at handling følger holdning.

For å bli en kompetent leser referer Andreassen (2009) og Pressley (2002) til at læreren bør bruke andre fagtekster enn de som finnes i læreboka. Dette fordi tekstutvalget har sammenheng med motivasjon. Flere av informantene mine ser betydningen av tekstvalget for motivasjonen til elevene. Noen ser også en klar sammenheng mellom motivasjon og egen bruk av lesestrategier slik som følgende utsagn sier: *Det er absolutt noen som bruker lesestrategier på egenhånd. Det har med motivasjon å gjøre (Christian)*. Likevel opplever

enkelte utfordringer som ikke alltid lar seg løse i en hektisk skolehverdag, som gjør at de først og fremst velger tekstene i læreboka.

Til slutt vil jeg trekke fram at det å utvikle kompetente lesere er en kontinuerlig prosess. Funn i undersøkelsen som at arbeid med lesestrategier må inngå i det daglige læringsarbeidet, tyder på dette. Enkelte informanter kommer med utsagn som peker i retning av at noen elever har jobbet med lesestrategier over en lengre periode. Eksempelvis uttrykker Berit det slik: *Det har ofte sammenheng med hva de har hatt på barneskolen. Noe er innøvd, og for noen er det nytt. De som bruker det har innsett viktigheten av det (Berit).*

5.6 Hvor sikre er konklusjonene?

Avslutningsvis vil jeg drøfte reliabiliteten, det vil si gyldigheten, til dataene som fremkommer i spørreskjemaet og i intervjuene. Det kan være at respondentene har gitt et overfladisk svar på egen praksis og egne holdninger til det å være leselærere. Det manglende samsvaret mellom holdninger og handlinger kan tyde på det. Det kan derfor være at spørreskjemaet har visse svakheter som metode for å kartlegge lærernes holdninger. En kan derimot kanskje stille spørsmål ved om informantene er representative for den gitte skolen, da to av lærerne hadde deltatt på flere lesekurs. På den annen side mener jeg at informantene ga utførlig informasjon om hva som kunne ligge bak svarene på spørreskjemaet.

I en eventuell fortsettelse av denne oppgaven ville jeg nok trolig ha supplert med observasjon gjennom en periode for å få kartlagt lærernes praksis. Da kunne en ha fått bedre rede på i hvilken grad de praktiserte det de sa de gjorde, og hvorvidt det var et gap mellom holdning og handling.

