



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Opplysningane finn du på StudentWeb under Innsyn – Vurderingsmelding

Emnekode: LU2-PEL 415

Emnenamn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10.

Vurderingsform: Bachelor

Kandidat: Annette Mæland og Martha-Linn Maraas

Leveringsfrist: 19.05.2015

Ordinær eksamen eller kontinuasjon: Ordinær

Fagansvarleg: Torunn Hetland og Annette Haugsgjerd

Verkty for lesekompetanse

**Ei bacheloroppgåve om rollekort og loggbok
som verkty for lesekompetanse i
ungdomsskulen.**



Av Annette Mæland og Martha-Linn Maraas

Bileta på framsida er henta frå rollekorta på www.lesesenteret.uis.no

Samandrag

I denne bacheloroppgåva har me undersøkt om rollekort som lesestrategi og bruk av loggbok som verkty kan vere med på å fremje lesekompetanse hos elevar på ungdomsskuletrinnet. Me er baa opptekne av lesing som grunnleggjande dugleik og ville finne ut om lesestrategien “å lese med ulike roller” og loggbok kunne fremje lesekompetansen. Lesestrategien “å lese med ulike roller” vart me introdusert for i vår eiga undervisning på Høgskulen Stord/Haugesund og me bestemte oss for å planleggje eit undervisningsopplegg med utgangspunkt i dette. Me tilførde bruk av loggbok med før- og etterlesingsspørsmål. Vår endelege problemstilling vart difor slik: **Korleis kan bruk av rollekort og loggbok fremje lesekompetanse?**

I Læreplanen for norskfaget står det at : «..elevane kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Lesing spelar ei sentral rolle i opplegget vårt. Hovudteoriane me presentere i oppgåva vår omhandlar lesing som grunnleggjande dugleik, komponentar for god leseopplæring, resiprok leseopplæring, lesing av skjønnlitteratur, litterær samtale, gruppesamtalar, lesing med rollekort og loggbok. Me valte å lesa eit utdrag frå Arne Svingen si bok “Primitive Pungdyr”, høgt for elevane. Deretter skulle dei lese sjølve og arbeide i grupper og skrive leselogg.

Me har nytta ein kvalitativ metode der me har nytta vårt eige undervisningsopplegg, observasjonar frå klasserommet og analyse av elevane sine loggbøker for å hente inn empiri til forskinga vår. Me har også brukt aksjonsforskning, som vil seie å forske på eiga praksis. I opplegget er me baa deltakande og observatørar i opplegget, noko som krev at me er medvite i handsaming av data.

Gjennom loggbøkene og observasjonen oppdaga me fleire interessante funn. For det første så lærte me at eit slikt opplegg må vera godt planlagd og førebudd før ein skal kunne utføre det med vellukka resultat i praksis. For det andre så er ein avhengig av å skape ein god kultur for fagleg samtale i klasserommet. Vidare lærte me at arbeid med loggbok i stor grad avheng av at læraren må vere aktiv å ta tak i eventuelle utfordringar undervegs. I observasjonane såg me at elevane var aktive og deltakande i læringsprosessen. Dei hadde mange gode samtalar og alle kunne presentere minst eit funn i ein avsluttande klassesamtale. Når elevane først arbeida

i mindre grupper, vart dei trygge på å snakke høgt i klassen etterpå. Me kan difor seie at elevane har vore igjennom ein kort modningsprosess.

Me føler at me har fått eit positivt resultat av forskning på eiga praksis, og me har oppdaga til dømes kor viktig det er med god førebuing for å auke læringa hos elevane. Ein konklusjon i frå oss er at rollekort og loggbok er gode verkty for å fremje lesekompetanse, også i samband med gruppearbeid og litterær samtale i klasserommet.

Innholdsliste

Verkty for lesekompetanse.....	2
Samandrag.....	3
1.0 Innleiing og problemstilling.....	7
2.0 Teori.....	8
2.1 Lesing som grunnleggande dugleik i norskfaget.....	8
2.2 God leseopplæring.....	9
2.2.1 Resiprok leseopplæring.....	10
2.3 Lesing av skjønnlitteratur.....	11
2.4 Litterær samtale.....	12
2.5 Fasar i lesinga og rollekort.....	14
2.6 Loggbok.....	15
3. Metodekapittel.....	15
3.1 Kvalitativ metode.....	15
3.2 Aksjonsforskning.....	16
3.3 Observasjon.....	16
3.4 Logg.....	17
4.0 Presentasjon av data.....	18
4.1 Undervisningsopplegget.....	18
4.2 Førlesing.....	19
4.2.1 Skildring av opplegget.....	19
4.2.2. Observasjon.....	19
4.2.3 Funn frå loggbok.....	20
4.3 Strategiar under lesing.....	21
4.3.1 Skildring av opplegget.....	21
4.3.2 Observasjon.....	21
4.4 Etterlesing.....	24
4.4.1 Skildring av opplegget.....	24
4.4.2 Observasjon.....	24
4.4.3 Funn frå loggbøkene.....	24
5.0 Drøfting.....	26
5.1 Førlesingsstrategier.....	26
5.2 Gruppesamtalen og rollekorta.....	27
5.3 Klassesamtalen.....	30

5.4 Loggbok.....	31
5.5 Val av bok.....	32
6.0 Avslutning	33
7.0 Litteraturliste	35
8.0 Vedlegg	37
8.1 Vedlegg 1.	37
8.2 Vedlegg 2:	38
8.3 Vedlegg 3.....	39
8.4 Vedlegg 4.....	40
8.5 Vedlegg 5.....	41
8.5 Vedlegg 6.....	42
8.7 Vedlegg 7:.....	43

1.0 Innleiing og problemstilling

Lesing er definert som ein av dei fem grunnleggjande dugleikane i grunnopplæringa i læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplanen seier at: «..elevane kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Lesing er dermed forstått som ein aktiv, målretta og funksjonell handling som vert brukt i ei rekke situasjonar for ulike føremål.

I vår bacheloroppgåve har me valt å fokusere på bruk av rollekort og loggbok som verkty for leseopplæring på ungdomsskulen. Me er 3.årsstudentar på ei lærarutdanning på vestlandet og har i løpet av seks praksisperiodar gjort oss erfaringar om ulike måtar å undervise i lesing på. Både har faget norsk og har sjølv møtt denne arbeidsmetoden i utdanninga vår. Som kunnskapsløftet uttrykkjer, er lesing ein av de grunnleggjande dugleikane elevane har bruk for i alle fag (Maagerø, E. & Tønnesen, 2008). Me har eit stort engasjement for kvalitet i undervisninga, og med denne bakgrunnen tykte me det var interessant å forske på arbeidsmetoden som verkty i leseopplæringa. Problemstillinga vår lyder dermed slik:

” Korleis kan bruk av rollekort og loggbok fremje lesekompetanse?”

Lesekompetanse er nødvendig for å kunne delta i eit stadig meir kunnskapsbasert samfunn. Denne kompetansen er ikkje berre eit grunnlag for å lære i alle fag, den er også nødvendig for å kunne lykkast i de fleste situasjonar i livet. Lesekompetanse omhandlar evna til å kunne finne fram og hente ut informasjon, å tolka og forstå innhald i tekstar og samt å reflektera over teksten sin form og innhald (OECD si ekspertgruppe i lesing, 2009). I vårt FoU arbeid er det nettopp denne varierte kompetansen me er interessert i om rollekort og loggbok kan fremje. Verktya legg opp til at elevane skal kunne vurdere form og innhald i tekst, dei skal tolke og forstå og kunne samtala om tekst. Det er viktig at elevane får øving i å snakka saman om tekst. På denne måten kan ein få til ein samtale om tekst der alle eller mange deltek, og der ein tolkar, reflektere og vurderer tekstar. Opplegget vårt legg opp til både gruppesamtalar og ein litterær klassesamtale, og legg til grunn at verktya kan vere eit utgangspunkt for samtale om tekst.

Denne oppgåva består av seks kapittel. Etter presentasjon av problemstilling vil det kome ein teoridel der me viser til kunnskapsløftet si skildring av lesing som grunnleggjande dugleik, og

viser til kva blant anna Utdanningsdirektoratet har å seie om god leseopplæring. Vidare vil det kome ei skildring av skjønnlitteraturen si rolle og argumentasjon for den sin nytteverdi i undervisninga ved å vise til Per Thomas Andersen, Opplæringslova og Åsmund Hennig. Deretter vil me skrive om den litterære samtalen, og så gi ei skildring av de ulike fasane i lesing og rollekort. Vidare har me med teori om kva metode me har nytta i oppgåva vår. I presentasjon av data presentere me kort nokre av resultatane me fann i loggbøkene og i klasesamtalen. I drøftinga knyter me teori opp mot eiga praksis og argumentere for korleis verktya har fungert i praksis.

2.0 Teori

I denne teoridelen skal me ta føre oss fem delar som er lesing som grunnleggjande dugleik i norskfaget, god leseopplæring, lesing av skjønnlitteratur, den litterære samtalen og bruk av rollekort og loggbok. Dette er teori som me skal drøfte problemstillinga vår ut i frå.

2.1 Lesing som grunnleggjande dugleik i norskfaget

Kunnskapsløftet (L13) slår fast at lesing er ein av dei grunnleggjande dugleikar eleven treng i alle fag. I norskplanen står det at:

“Å kunne lese i norsk er 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. (...)Utviklingen går fra grunnleggjande avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere”.

Med dette viser Kunnskapsløftet oss at lesing er meir enn berre avkoding av ord og leseforståing, det er også ein del av vår kulturforståing. Lesing er og ein kompetanse som inneber å kjenne seg heime i ein skriftkultur, kjenne eit bredt spekter av sjangrar og ulike kommunikasjonssituasjonar, og kunne ta skriftinga i bruk for eigne føremål og i samspel med andre teiknsystem (Maagerø, E., & Tønnesen, 2008).

Pisa-undersøkinga er ein internasjonal måling som kartlegger 15 år gamle elevs kompetanse innafor lesing, matematikk og naturfag. PISA står for Programme for International Student Assignment, og er i regi av OECD. Resultata frå prøvane vert samanlikna med andre deltakarland. Noreg scora middels i førre lesemåling og eit anna funn viser at jenter ligg halvanna år framfor gutar i lesekompetanse (Pisa, u.å).

“Lesekompetanse er ikke bare et grunnlag for å lære i alle fag, det er også nødvendig for å kunne lykkes i de fleste situasjoner i livet. Evne til å finne fram til og hente ut informasjon, å tolke og forstå innholdet i tekster, samt å reflektere over teksters form og innhold, er nødvendig for å kunne delta i et kunnskapsbasert samfunn. Kunnskapsbegrepet har endret seg fra å være i stand til å huske informasjon til å være i stand til å finne den og bruke den” (OECDs ekspertgruppe i lesing 2009).

Desse sitata frå norskplanen og OECD, seier at lesing er mange deldugleikar som handlar om meir enn berre ordavkoding og å kunne sjå skrift på eit papir. Det er ein komplisert dugleik som handlar om å vekse inn i ein fagkultur, særleg då den skjønnlitterære kulturen i vårt høve i denne oppgåva.

2.2 God leseopplæring

I Utdanningsdirektoratet sin artikkel (publisert 08.10.2013), peikar dei på fire komponentar for god leseopplæring. Den første komponenten er å utvikle gode språklege dugleikar. Elevane må utvikle sin fagrelevante lesing. Ein les ulikt etter kva formålet med lesinga er og læraren må hjelpe elevane til å forstå og lære nye ord og omgrep og ta dei i bruk. Det er ein klår samheng mellom elevane sitt ordforråd og leseforståinga deira. Den andre komponenten er at elevane må fremje gode kodingsdugleikar. Når elevane kan forstå korleis ein tekst er bygd opp så lettar det forståinga for teksten og dei tilpassar lesemetoden etter sjanger og formål. Det er ikkje berre tekst elevane skal avkode, det er også bilete, symbol og teikningar. Lesing er å kunne forstå og kode om dei ulike elementa, og kunne setje dei saman til ein heilskap i følge Utdanningsdirektoratet (2013).

Den tredje komponenten for god leseopplæring er å utvikle strategiske lesarar. Her må me lære elevane ulike lesestrategiar som er med på å fremje lesekompetansen. Me har valt ein lesestrategi i vårt opplegg, teori om den kjem seinare i oppgåva vår. Den fjerde og siste komponenten i artikkelen frå utdanningsdirektoratet er å utvikle motiverte og engasjerte

lesarar. Det er samanheng mellom elevars motivasjon og leselest. Les ein elev ein tekst som eleven finn interessant aukar motivasjonen og leseglede og eleven vil lese meir og meir.

“Mange opplever sjeldan eller aldri leseglede. Dei som slit med konsentrasjon eller den avkodningsmessige sida ved lesing, vil sjeldan oppleve lesing som lystprega” (Birkeland og Mjør, 2012, s.163). Dette er ein påstand me trur at mange lærarar vil støtte. Sjølv om læraren skapar leseglede så vil den ikkje omfamne alle i eit klasserom og læraren må då tilretteleggje for dei som treng det. Forfattarane av boka «Barnelitteratur» peikar og på at interessa for lesing ikkje er medfødd, den må utviklast og lærast. I dei tidlege barneåra så må barnet lære seg å verta ein lesar og då spelar høgtlesinga ei stor rolle. Barnet ser på den vaksne som les og formidlar forteljinga sin bodskap. Den vaksne kan variere stemmebruk, uttrykkje kjenslene som kjem fram i boka og formidle den kulturelle meininga dei les av ord og bilete. Det er då viktig å samtale med barnet om det dei nettopp har lese for å skape ein kultur for samtale om litteratur (Birkeland, Mjør, 2012, s.165).

2.2.1 Resiprok leseopplæring

Astrid Roe (2008) skriv om den resiproke modellen i leseopplæringa. Resiprok tyder gjensidighet og den legg vekt på det dialogiske i læringsprosessen. Læringa skjer i dialog med andre og fleire skapar ei meining saman. Elevane vert utfordra til å delta aktivt i dialogen og målet er at dei til slutt skal internalisere denne måten å tenkje på. Studie av Brown og Palinscar (1989) viser at den resiproke læringsmodellen fremjar både leseforståinga og den kognitive medvita hos elevane. Gruppearbeidet gjer at elevane heile tida må argumentere for sine egne meiningar og oppfatningar, men dei vert og utfordra av andre medlem av gruppa. På denne måten må elevane sjølv kanskje justere det dei trudde var viktig. Elevane vert også tvunge til å setje ord på egne tankar og lytte til medelevars tankar. Dette gjev rom for diskusjon på eit metakognitivt nivå. Denne modellen har fått noko kritikk, for den opnar for at elevar lett kan spore av tema i samtalar når læraren ikkje er til stades, noko som hemmar den metakognitive kompetansen. Me kan knyte den resiproke læringsmodellen opp til den russiske psykologen Lev Vygotskys sosiokulturell læringsteori. Denne går ut på det sosiale i læringsprosessen der sosial interaksjon fremjar elevars evne til å tenkje sjølvstendig og til å utveksle erfaringar med andre (Roe, s. 80). Vygotsky seier også at individuell læring er eit resultat av sosial samhandling. Noko som i praksis vil seie at ein bør arbeide med ei oppgåve ilag med andre for å kunne gjennomføre den individuelt. Dette er også ein teori om proksimal

utviklingszone. Den proksimale utviklingssona er avstanden mellom det eleven kan gjennomføre åleine, og det nivået han kan nå gjennom samarbeid og rettleiing (Roe, s. 80).

2.3 Lesing av skjønnlitteratur

I artikkelen til Per Thomas Andersen «Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen» (2011) bad han ei gruppe studentar kome med ei liste over kvifor dei trudde at dei måtte lese skjønnlitteratur i skulen. Svara som kom frå studentane var at det gjev levande kunnskap, emosjonell trening, trening i fantasitenking og ein kan møte andre kulturar i skjønnlitteraturen. Det kan også gi øving i kritisk tenking, ein vert glad i å lese når ein les skjønnlitteratur og at litteraturen gjev øving i å stille seg til fiksjonsproblematikk som er avgjerande for ein moden måte å stille seg til det moderne samfunnet på (Andersen, 2011, s.16). Ut i frå svara til studentane kom han med dei fire fundamentale fane: fellesskap, følelsar, fantasi og forteljing. Desse brukar han til å forsvare korleis arbeid med skjønnlitteratur i skulen kan knytast til opplæringslova. I opplæringslova står det at formålet med opplæringa er:

“Opplæringa i skule og lærebedrift skal, (...)opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.(...) respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet (...) den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.(...) gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding.(...) fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte (...) utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. (...) Ho skal fremja danning og lærelyst”(Opplæringslova, 2008).

Opplæringslova har store danningsmål og skal utdanne for demokratiet, individet og kulturen, og det er her skjønnlitteraturen kan bidra i oppfyllinga av desse danningmåla. Skjønnlitteratur gjev oss evna til å setje oss inn i andre sine situasjonar og kjensler og kan bidra i utviklinga til å verta empatiske menneske. Eventyr og fantacysjangeren gjev trening i fantasitenking som er med på å utvikle våre kreative evner. Noveller, romanar og fablar er med å formar oss med livsfilosofi om kva som er rett og gale, korleis ein kan takle sorg, kjærleiksforhold, depresjonar og angst, rasisme og rasediskriminering, sjølvtiltidsproblem osv. Skjønnlitteraturen kan spele ei stor rolle i danninga av menneske. Det er med dette P.T.

Andersen forsvarar korleis ein kan bruke opplæringslova som argument for lesing av skjønnlitteratur i skulen med dei fire fundamentale fane.

Martin Gray (1995, s. 163) skildrar litteratur slik: A vague, all-inclusive term for poetry, novels, drama, short stories,(...) and anything written and examined with an artistic purpose”. Det er denne definisjonen me har lagt til grunn når me snakkar om skjønnlitteratur.

Åsmund Hennig (2010) skriv også om korleis lesing av skjønnlitteratur er med på å utvikle oss som menneske. Han nemner også at forteljinga spelar ei stor rolle når me les skjønnlitteratur som fengjer oss. Me kan ofte identifisere oss med fiktive personar som liknar på oss eller med personar me vil vere like på. Menneske har også ein medfødt glede over å kunne leve seg inn i ei fiktiv verd. Hennig peikar også på den estetiske gleda barn opplev då dei høyrer eit vers som har rim og rytme. Litteraturen kan også ha ein terapeutisk funksjon då den kan setje ord på problem ein sjølv kan ha. Til dømes kan boka “Lille ekorn” som kom ut i 2012 av Linn T. Sunne vere til god hjelp for unge som har opplevd å verta utnytta både fysisk og psykisk av vaksne.

Hennig (s.42) seier at “Litteraturens framstillingar av følelsar, handlingar, personlegheitar, fakta osv., samt lesarens reaksjon på desse, delar av ein større heilskap, som i sum er med på å prege lesarens kognitive og emosjonelle utvikling”. Sosiale og kulturelle perspektiv på lesing av skjønnlitteratur seier at det er gjennom samkvem med andre menneske, særleg familie, som er ein viktig veg inn i kulturen. Når ein får innblikk i andre kulturar kan ein få betre forståing for samfunnets større system og kulturelle variasjonar. Instrumentelt perspektiv er når litteraturen er viktig for utviklinga av dugleikane lesing og skriving. Forsking seier at barn som har blitt lest mykje for, får sjeldan lese- og skrivevanskar på skulen. Skjønnlitteraturen er også med på og opne for fleirtyding og gjev oss øving i tolkingsdugleik. Jo meir ein les, jo meir aukar sjølv forståinga av det ein les og korleis ein les. Les ein mykje, så skriv ein betre, desse dugleikane går hand i hand.

2.4 Litterær samtale

“I ein skole som satsar på elevbaserte læringsformer, har samtalen ein stor plass. Å delta i samtale er å konsentrere seg, lytte intenst og reflektere over det ein høyrer, for å kunne ta stilling å gi respons. Dert er å utvikle eige resonnement, men også å utveksle kunnskapar og

meningar og lære av kvarandre. I alle slags gruppe- og samarbeidsoppgåver er samtalen den viktigaste kommunikasjonsforma og læringsvegen” (Aksnes, 2007, s. 114).

Det er i klasserommet at læraren verkeleg kan nytte samtalen som eit verkty for læring. Slik som Aksnes, peikar også Åsmund Hennig (2010) i boka “Litterær forståelse”, på kor viktig samtalen er i klasserommet. Han brukar termen *litterær samtale* som er det same som vanleg samtale, berre i fastare rammer. Den litterære samtalen har òg ein klår intensjon og har eit litteraturdidaktisk mål. Elevar, til liks med andre personar, likar å snakke om det dei nettopp har lese eller sett. På denne måten kan dei utveksle erfaringar og kome med forskjellige perspektiv om opplevinga deira. Ved å snakke om ein tekst så får ein gå grundig inn i si eiga leseerfaring, men dei kan også i fellesskap konstruere ei rikare forståing av boka (Hennig, s. 175).

Når den litterære samtalen skal basere seg på bidrag frå elevane så bør læraren stille autentiske spørsmål. Det vil seie at læraren ikkje sit med noko fasit, men er genuint oppteken av elevens faktiske respons på litteraturen. Autentiske spørsmål kan også forklarast med at ein skal finne mening i tekst og ikkje berre svare på faktaspørsmål. Då vert samtalen meningsfull fordi den har ein aktuell kontekst og elevane lærer i ein sosial arena. Læraren kan styre ein litterær samtale med elevane, men dei kan også arbeide i mindre grupper i klassen. I vårt opplegg har elevane lest ein tekst med ulike “briller” som skal vere til hjelp for å lese ein tekst annleis, men også skape eit grunnlag for ein litterær samtale. Det viser seg at elevar vågar å vere meir ærlege i mindre grupper og dei får trening i samtals dynamikk. Toleranse og openheit er nøkkelord i ein gruppesamtale. Elevane lærer seg å setje pris på alle innspel og at ein kan lære av å høyre andre sine perspektiv sjølv om det ikkje er slik ein tenkjer sjølv. Læraren får ansvaret for å dyrke fram ein atmosfære og eit miljø for skulert dialog i klasserommet (Hennig, s.178).

I den gruppebaserte litterære samtalen kan me også trekkje inn teori om den resiproke leseopplærings modellen som nemnd tidlegare i teoridelen. Det er i grupper at elevane lærer i dialog med andre medelevar og læringa føregår i ein sosial kontekst. Læreplanen i norsk har følgjande mål for den munnlege kommunikasjonen: (...)lytte til, oppsummere hovudinnhald og trekke ut relevant informasjon i frå munnlege tekstar, samtale om form, innhald og formål i litteratur(...), delta i diskusjonar med grunna meningar og sakleg argumentasjon (LK13). Desse måla vert oppfylt i den litterære samtalen me har med elevane i klasserommet. Argumentasjon kjem i drøftinga. Måla legg også vekt på å utvikle elevars kommunikative

dugleikar. Små samtalar om litteratur i klasserommet kan vere både formelle og uformelle. Læraren bør skape ein klassekultur der det er vanleg å snakke om leseopplevinga til elevane. Å arbeide på denne måten er med å styrke elevars høve til litteratur (Bok i bruk, 2014, s. 29).

2.5 Fasar i lesinga og rollekort

Roe (2011) deler lesinga inn i tre fasar. Det er førlesing, strategiar under lesing og etter lesing. Me har valt å fokusere på desse fasane i vårt undervisningsopplegg. I førlesingsfasen skal elevane sjå på tittel og bokomslaget. Verkar boka spanande? Kva kan elevane om emnet frå før? Dette er viktig for at elevane skal verta medvite på kva me skal lese, kvifor me skal lese og korleis me skal lese. Det er også viktig for elevane at dei blir godt førebudd når dei skal lese ein heilt ny tekst, då er sjansen større for å hugse det dei har lese. I underlesingsfasen så stoppar ein opp og reflekterer over det ein har lese. Var det noko spanande, overraskande eller morosamt i teksten, er det nye ord for elevane, kva har skjedd i handlinga til no? Dette er viktig for at elevane skal få tenkje sjølv med eit kritisk blikk. Læraren bør stille gode refleksjonsspørsmål som får elevane til å verta meir medvite på kva dei nettopp har lese. I etterlesingsfasen så får elevane reflektere over teksten som heilskap og dei kan fortelje om dei har likt teksten eller ikkje. Elevane svarar personleg. Her kan dei og skrive «mi leseoppleving» der dei kan utdjupe kva kjensler dei sit igjen med etter å ha lese utdraget. Spørsmåla me har brukt i før og etterlesingsfasen kjem frå «Foreningen !les».

Me har valt å bruke rollekort som ein del av strategiar under lesing. I lesestrategien «å lese med ei rolle» så har me fem ulike roller i ei gruppe. Elevane får kvar si rolle og skal lese ein tekst med si rolle. Når det er gjort så skal elevane setje seg i grupper å fortelje kva dei har funne ut i si rolle. Rollene er slik at det er regissøren som skal styre samtalen medan ordkunstnaren skal leite etter nye, vanskelege, morosame ord osb. Koplaren skal finne ut om dette er noko han har lese før eller kan kopla teksten til noko anna. Deretter er det avsnittsguiden som skal finne avsnitt i teksten som kan vera interessante eller morosame og til slutt skal opplysaren finne ein del av teksten som han vil lese på nytt igjen for dei andre på gruppa.

Dette er ein lesestrategi som set samarbeid og sosial læring i fokus. Dette er også inkluderande for alle i eit klasserom fordi rollene har ulik vanskegrad (Lesesenteret, 2014). Å arbeide med rollekort har ei lesarorientert tilnærming som set lesaren i sentrum. Lesaren kan sjølv vektleggja det han tykkjer er relevant i teksten og han utviklar sjølvinnsett og forståing

av menneske og samfunn rundt seg gjennom subjektive haldningar (Bok i bruk, 2014, s. 27). Det vil i praksis seie at eleven sjølv vel ut det han synes er relevant for si rolle og diskuterer etter det.

2.6 Loggbok

Loggbok er eit verktøy ein kan bruke i lese- og skriveopplæringa, og me var i denne oppgåva særleg interessert å finne ut korleis den kan bidra til leseopplæringa. Åsmund Henning skriv at loggbøker gjer det mogleg å setje ord på problem som oppstår i møtet med teksten. Han viser også til Blau som seier at mange lærarar har god erfaring med å la elevane skrive leselogger. Det hjelper dei til å bli mindre framandgjort, både for det å skriva og for det dei skriv om (Henning, 2010, s.204).

Astrid Roe skriv også om loggbokas viktige funksjon. Loggboka er med på tvinge elevane til å reflektere på ein måte dei elles ikkje ville gjort. Denne typen dokumentasjon er eit reiskap for læraren til å følgje med på kva læringsutbyte elevane har hatt og læraren kan ha personleg fagleg dialog med elevane. Loggboka er også ein god måte for læraren til å kunne ta opp det elevane stussar ved, i plenum. Roe peikar og på at det kan vera ei utfordring at elevane skriv for generelt i loggboka og då kan det vere ei løysing å få elevane på rett spor, til dømes gje dei startsetningar.

3. Metodekapittel

I dette kapittelet skal me skildra og grunngje metodeval og deira kjenneteikn, samt vurdere deira sterke og svake sider i samband med vår forskning. Det vil også skildre val av informantar og den praktiske gjennomføringa av prosjektet. Gyldigheita og pålitelegheita til innsamla data og resultat vil og bli diskutert.

3.1 Kvalitativ metode

Me har valt å bruke ein kvalitativ metode i vår forskning. I kvalitativ forskning byggjer ein ofte data på deltakande observasjon, uformelle samtalar og verbale uttrykk. Informantane sine meningar, sjølvforståing, intensjonar og haldningar kan stå sentralt innan denne type forskning. Dette i motsetnad til kvantitativ forskning der fokuset siktar på å skildre, kartleggje,

analyse og forklare gjennom å uttrykke problemfeltet med variablar og standardiserte problemstillingar (Befring, 2007, s. 29).

3.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning vil seie å forske på eiga praksis ved at ein sjølv er deltakande i læringa saman med elevane. Den kan i følgje Tiller definerast som “en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe (Postholm og Jacobsen, 2011, s.19)”. Me valde å nytta ein åttande klasse i ein kommune på Vestlandet som deltakarar i vår forskning, og deira resultat og haldningar i forhold til undervisninga blir lagt til grunn for svara på problemstillinga. Denne klassen blei valt grunna praktiske høve, då dette var ein klasse vår praksislærer underviste i faget norsk. Undervisningsopplegget har loggbok og rollekort som hovudverky. Det vil seie at elevane skal både jobba individuelt med loggbok og rollekort, ha gruppesamtalar om det dei har funne ut og felles klassesamtalar. Me underviser og rettleiar samt observerer gruppesamtalane og elevane sitt arbeid.

Bruk av rollekort og loggbok er relativt nye verky knytt til lese- og skriveopplæringa som vektlegg øving i å skrive og samtale om tekst. Aksjonsforskning gir oss moglegheit til å prøve ut eit undervisningsopplegg i praksis, kunne gjere endringar undervegs og samle inn data. Dette let seg gjere sidan me skulle ut i eit tre vekers praksisopphald tidleg i skriveprosessen. I høve oppgåva si omfang valde me å forske på ein klasse, då færre elevar ikkje ville fanga opp ulikskapar i ein klasse, medan to eller fleire ville gitt for mykje data til denne type oppgåve. Dei innsamla resultatata kan dermed gi ein viss peikepinn, men kan ikkje direkte overførast til andre elevar. Eit moment det er viktig å vere medvite om når me konkluderer på bakgrunn av innsamla data.

3.3 Observasjon

I vår aksjonsforskning er observasjon ein viktig del av datainnsamlinga. Kva me ynskte å observera var knytt til problemstillinga vår, og har difor vore avgrensa til den aktuelle klassen. Det er viktig å vera einige om kva åtferd og handlingar me skal fokusere på, og at me er medvite i handsaming av data me samlar inn. Postholm og Jacobsen skriv vidare at observasjonsnotata ikkje kan oppfattast som ein objektiv eller verdinøytral skildring av handlingar som utspeglar seg. Notatane er eit resultat av kva utveljingar den forskande læraren gjer under observasjonen (2011, s.55). Tidlegare erfaringar og opplevingar og dermed

den subjektive, individuelle teorien, samt teori som vert lest med blick på tematikken som skal utførast, vil vera med på å farga og fokusera læraren sitt forskarblick (Postholm og Jacobsen, 2011, s.53).

Då elevane jobba saman i grupper, var observasjonen avgrensa til ein observatør på tilfeldige grupper. Ved å vere to lærarar i klasserommet, var det i fleire av timane frigitt tid til at den eine som ikkje leia undervisninga kunne observere. Me hadde dermed rollene som deltakande observatør og observatør som deltakar (Postholm og Jacobsen, 2011, s.52). Under observasjonen la me vekt på blant anna munnleg aktivitet, korleis haldningane til opplegget og lesinga var, korleis og kor mykje dei jobba i timane og korleis læraren opptredde. Ved presentasjon av rollene i gruppe la observatøren vekt på kva dei ulike rollene hadde kome fram til. Me var også opptatt av observasjonar som tilsa at elevane forstod deira oppgåve eller i motsett fall synest det heile var utfordrande. Ikkje minst var innhaldet i det dei diskuterte interessant: klarte elevane å drøfte og trekkje konklusjonar ut i frå deira roller og saman vere en del av ein fagleg samtale?

Nokre av desse områda er enklare å observera enn andre. Andre område er i større grad avhengig av vår tolking og er dermed også ein større sjanse for feilkjelder. Dette gjeld for eksempel haldningar til opplegg og arbeidsinnsats, som det er vanskeleg å måle og kan vere eit resultat av noko så enkelt som dagsforma til eleven.

3.4 Logg

Loggbok er ei skrivebok der elevane skriv logg i samband med lese- og skriveopplæringa. Ved loggskrivning bør det leggjast vekt på at det er uformell tankeskriving og elevane sine personlege oppfatningar av teksten dei les. Me nytta små glosebøker som loggbøker. Elevane fekk for det meste spørsmåla utdelt på ark som dei skulle lime inn, medan dei avsluttande spørsmåla skreiv me på tavla. I løpet av vår forsking har elevane fått til saman 12 spørsmål til teksten.

I vår problemstilling er me oppteken av korleis rollekort kan nyttast som eit verktøy i leseopplæringa. For å undersøkje og samle inn data om dette er loggboka også likefullt ein metode for oss til å få tak i elevane sine refleksjonar. Det er difor læraren sitt reiskap så vel som elevane sitt reiskap i denne samanheng. Loggboka er eit reiskap i opplegget, difor er det naturleg å presentere empirien i saman med observasjonen i kapittel fire.

Fleire av elevane har arbeida med loggbok på barneskulen, og har slik erfaring med dette verktøyet i lese- og skriveopplæringa. Me la likevel vekt på å tydeleg forklare og gje døme på kva deira oppgåve var i kvart steg i prosessen. Dette skapar tryggleik og aukar naturleg nok deira sjanse til å få utbytte av loggboka. I starten av prosjektet brukte me ein PP- presentasjon for å forklare kva loggbok er og kan brukast til. Vidare i opplegget forklarte me kva elevane skulle gjere, ofte ved å lese spørsmåla høgt før dei byrja å svara på dei. Elles var me fleire studentar som kunne svara på spørsmål til elevane og hjelpe nokre på veg.

4.0 Presentasjon av data

I dette kapittelet kjem det ein presentasjon av data samla inn frå undervisningsopplegget vårt. Me har delt opp presentasjonen under hovudlinjene førlesing, strategiar under lesing og etter lesing. I desse skal me skildra opplegget, trekkje inn observasjonar frå øktene og presentera funn i frå nokre loggbøker. Nokre av funna kjem me til å analysa. Alle elevnamna er fiktive (Vedlegg 7).

For at elevane skulle verta kjende med loggbok og rollekort som arbeidsmetode så hadde me eit utdrag frå Arne Svingen si bok “Revolvergutten”, der me i fellesskap arbeida med rollene koplaren og ordkunstnaren. Denne delen av opplegget var meint som ein introduksjon for elevane og kjem ikkje til å bli med i datapresentasjonen.

4.1 Undervisningsopplegget

I praksis fekk me seks undervisningsøktar på 45 minutt til å gjennomføra undervisningsopplegget vårt. Me har valt å bruke lesesenteret i Stavanger sine fem roller som då er regissøren, koplaren, ordkunstnaren, avsnittsguiden og opplysaren (vedlegg 4). Dei fem rollene har ulike oppgåver og tilnærmingar til teksten, og dette arbeidet legg opp til både skriftleg individuelt arbeid og samtale om teksten i grupper og felles i klasserommet. Loggboka er sentral i opplegget og me har brukt den som reiskap for å fremje lesekompetanse hos elevane, samt innsamling av empiri til forskinga vår. Me valte kapittel tre i Arne Svingen si bok “Primitive Pungdyr” (2014), som me las høgt til elevane. Kompetansemåla frå læreplanen som me har gått ut i frå er:

Lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster, delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon, orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget.

Desse måla har me brote ned til: “Eg skal vete kva rollekort er og kva funksjon dei enkelte rollene har. Eg skal vete kva loggbok er. Eg skal vete kva eg brukar loggbok til”.

4.2 Førlesing

4.2.1 Skildring av opplegget

Me starta opplegget med ei økt på 45 minutt der me forklarte opplegget vårt og hadde ein Power Point presentasjon der me gjekk igjennom dei ulike rollene og loggboka sin funksjon (vedlegg 4). Nokre av elevane hadde arbeid med loggbok tidlegare, men for dei fleste så var dette ein ny arbeidsmetode. Elevane fekk utdelt loggbøkene og førlesingsspørsmåla (vedlegg 1) som dei limte inn i boka si. Med desse spørsmåla var me på jakt etter om elevane meistra å sjå samanheng mellom tittel på boka og innhald. Dette var for å sjå om dei klarte å lese mellom linjene når dei skulle reflektere kring ein skjønnlitterær tekst. Dei svara så på spørsmåla medan ein av studentane gjekk rundt og viste dei omslaget på boka.

4.2.2. Observasjon

Då den eine studenten gjekk rundt å viste dei omslaget på boka, var den andre deltakande observatør. Studenten observerte eit stille klasserom der alle, unntatt ein, gjorde som dei fekk beskjed om. Ein elev var nokså motvillig til oppgåva og nekta å lime inn lappen med spørsmåla på. Han skreiv heller ingenting. Dei andre elevane gav uttrykk for at dei forstod oppgåva og verka interesserte. Dette såg me sidan elevane byrja straks å skrive og ingen stilte spørsmål.

4.2.3 Funn frå loggbok

I loggboka såg me etter kva refleksjonar elevane viste med svara sine. På det første spørsmålet trudde majoriteten at boka handla om pungdyr, eller noko som hadde med pungdyr å gjere. Dette viste oss at dei fleste hadde tolka boka si tittel bokstaveleg. Sitat som “Eg trur boka kanskje kan handle om pungdyr eller ein gut som har eit pungdyr (Anna)”, “Eg trur boka kan handle om pungdyr og ein som kan fly (Kari)” og “Primitive pungdyr (Karsten)” underbyggjer dette.

Omslaget på boka viste ein gut som sto på eit hustak og strekte seg mot himmelen (Vedlegg 2). Tittelen sto skrive med stor oransje skrift i ei svart boble øvst på omslaget. Det var også ein handteikna oransje fisk ovanfor tittelen, denne får tyding i utdraget. I klassesamtalen under oppsummeringa kom det fram at dei fleste elevane ikkje visste kva orda “primitiv” og “pungdyr” tyder.

I spørsmål nummer to skulle elevane skrive stikkord om kva dei tenkte då dei las tittelen og såg omslaget. Eit sitat som “Når eg les tittelen så tenker eg på noko om pungdyr, og når eg ser omslaget så tenker eg at det handler om ein mann som står på taket (Per)” viste oss at han hadde sett både tittel og bilete, men han hadde ikkje reflektert over korleis samspelet er mellom utrykka. Nina skreiv at “Eg tenke at guten på omslaget vil redde nokon pungdyr”. Me veit ikkje sikkert om ho hadde forstått kva eit pungdyr var, men ho hadde tenkt at det var ein samanheng mellom tekst og bilete. Sitat som “Eg trur boka handlar om ein gut som lever med pungdyr eller blir drept av eit kenguru spark. (Arne)” viste oss at han hadde forstått kva eit pungdyr var og han kunne kopla den litt dystre stemninga på omslaget med ei eventuell handling. Han hadde som dei andre elevane, også tolka tittelen bokstaveleg. Arne har fortalt oss at han var veldig glad i å lese faktabøker framfor skjønnlitteratur, og kanskje var det her han hadde kunnskapen om at kenguru var ein type pungdyr. Karsten skreiv “Kanskje om pungdyr. Nokon primitive pungdyr. Morosam bok.”

Elevane skulle så svare på det siste førlesingsspørsmålet om dei tykte boka verka spanande. Dette spørsmålet gav oss mange korte svar som “ja”, “ja, litt” og “nei, kanskje”. Anna skreiv “Nei eg syns ikkje den verkar så spennande”, Jenny skreiv “Eg syntest boka virkar spennande på den måten at eg byrjar å lure på kva den handlar om. Eg trur meir at den er morosam.” og

Karsten skreiv “Morosam, rar bok. Litt negativ bok. Rar hovudperson”. Karsten hadde skrive korte, ufullstendige setningar på alle spørsmåla.

4.3 Strategiar under lesing

4.3.1 Skildring av opplegget

I denne fasen brukte me tre undervisningsøktar der me las teksten høgt for elevane, hadde individuelt førarbeid med rollene og gruppesamtaler. Då me las utdraget hadde elevane fått utdelt kvar si rolle og kunne følgje med i teksten. Dette varte ei og ei halv økt. Då utdraget var ferdig lese, fekk dei tid til å arbeide individuelt med kvar si rolle resten av økt to. I tredje økt fekk elevane ti minutt til å klargjere seg individuelt til gruppesamtalen, som varte resten av økta. Læringsmåla for desse timane var lik dei førre måla, men me føydde til to mål til som var: “Eg skal kunne lese ein tekst med ei bestemt rolle”, og “Eg skal kunne delta aktivt i ein litterær gruppesamtale med grunngjevne meiningar”.

4.3.2 Observasjon

Observasjonen i denne fasen var at elevane sat roleg å følgde med under høgtlesinga. Nokre skreiv mykje notat for å forberede seg til gruppesamtalen, medan andre skreiv lite. Rollene har ulik arbeidsmengd og krev ulikt av elevane. Me har så teke med observasjon av dei ulike gruppesamtalane.

I den første gruppa fungerte samarbeidet greitt. Ordkunstnaren måtte gå ut av timen til ein avtale med kontaktlæraren hans. Difor mangla denne gruppa ein aktør, men denne eleven var lite deltakande i førebuinga og dei andre i gruppa supplerte med ord dei stoppa opp ved. Regissøren klarte å halde ein viss flyt i samtalen, men det var tydeleg at denne rolla baud på utfordringar. Regissøren noterte spørsmåla “Kva syntest de om hovudpersonen?, kva synest de om handlingane til hovudpersonen, kva syntest de om utsjånaden til hovudpersonen?” (Leif). Han skreiv ikkje fleire spørsmål, men det vart observert at han kom med fleire spørsmål til gruppa undervegs i samtalen. Regissøren i denne gruppa meistra rolla si godt med litt rettleiing frå studenten.

Avsnittsguiden Sina valte tre avsnitt som ho tykte var overraskande og interessante. Desse avsnitta vart lese høgt i gruppa og ho kom med ei grunngjeving på kvifor ho hadde valt dei. Eit av avsnitta noterte ho ned i loggboka si og dei to andre vart nemnd munnleg. Eit sitat frå

Sina: “Eg synest det er spennande og overraskande for då finn eg ut at han er veldig negativ fordi han vil ikkje det får hans seier til han, og at når han blir myndig skal han henge på mørke klubber og spise dop som snacks.”.

Opplysaren Mari fann eit avsnitt der ho fekk eit bilete i hovudet av ein brun, stor hund som sprang i gata med ein postkasse på slep. Ho grunngav dette med at avsnittet var godt skildra og at ein lett fekk eit bilete i hovudet. Koplaren Dennis noterte ingenting i boka si og han var lite aktiv munnleg. Han kunne fortelje at han kjente igjen namnet “Adolf” frå andre verdskrig, og at han tykte oppgåva var vanskeleg. Dennis var meir aktiv i rolla som ordkunstnar.

I gruppe to var alle svært aktive munnleg. Ole hadde oppgåva som regissør der han sørgde for at alle vart høyrde, og han stilte gode refleksjonsspørsmål undervegs i samtalen. Han spurte gruppa om kva dei tykte om teksten, kva dei trudde ville skje vidare i boka, eventuelt kvifor dei trudde at nettopp det skjer vidare i boka, kvifor trudde dei at søstrene til hovudpersonen vart kalla for Hitlerduoen osv. Ordkunstnaren Kurt var ein elev som ikkje var fagleg sterk i følgje faglærar. Han blomstra i denne rolla og var sterk både munnleg og skriftleg. Han fann flest ord av alle som hadde rolla som ordkunstnar og han laga eit skjema i boka si der han delte inn orda etter kva type ord det var. Døme frå Kurt er at han tykte at orda “familie, bestemor og søstrene” var ord som var koselege. Nye ord var “arvelaus, hemoroidesalve, negativemus, hestekølle, parlamentarisme og forbifarten”. Desse orda vart forklart i klasesamtalen slik at alle fekk det med seg.

Avsnittsguiden Karsten fann fire avsnitt som fengde han. Det eine avsnittet tykte han var interessant fordi det synte at hovudpersonen ikkje var så tøff likevel sidan han ikkje eigentleg ville gå på taket. Karsten peika og på at dette var interessant fordi han ikkje skjønnte kvifor nokon vil gjere noko så dumt berre for å imponere ei jente. Opplysaren Arne fann eit avsnitt som gav han eit bilete i hovudet av to feite jenter som sat i ei seng og åt bacon og drakk majones rett i frå tuben. Dette var morosamt, tykte han. Arne fann og det same avsnittet som Mari i gruppe 1 der hunden sprang med ein postkasse etter seg. Koplaren Hanne kunne kjenne seg att i det å vere forelska og ho assosierte “Hitlerduoen” med noko negativt då dette var eit kjent namn frå andre verdskrig. “Hanne” hadde og sett filmar og seriar der hovudpersonen trossa foreldra og gjekk på fest når dei er bortreist. Då hovudpersonen gjekk på taket fekk Hanne assosiasjonar med Karlson på taket og Madikken.

Gruppe 3 var først ferdig med samtalen. Regissøren Ane klarte til ein viss grad å halde flyt i samtalen, men vart litt overstyrt av enkelte andre på gruppa. Regissøren spurde om dei andre på gruppa likte teksten og kva dei likte best og minst. Svara ho fekk var at teksten var merkeleg og hadde mange rare ord. Regissøren hadde laga ein del spørsmål som gruppa gav korte svar på. Observatøren noterte seg at denne gruppa var rimeleg negativ til opplegget og kunne fort spore av og byrje å snakke om andre ting. Dette var også den einaste gruppa med berre jenter og samtale med klassens faglærer stadfestar at ho var spent på resultatet av samarbeidet i denne gruppa basert på gruppesamansetninga. Ordkunstnaren Emma fann ord som “negativemus” som var nytt, “omhu” som var vanskeleg og “skolemassakre” og “Adolf 1 og 2” som var merkelege.

Avsnittsguiden Kari fann to avsnitt, eit ho hugsa godt og eit som var morosamt. Opplysaren Anna var einaste som teikna det biletet ho fekk i hovudet då ho las teksten. Ho teikna ein gut som åt ein fisk, og scena på hustaket (vedlegg 5). Medelevene i gruppa vart positivt overraska over teikninga hennar. Koplaren Stine kunne relatere til den delen der hovudpersonen i boka krangla med søsken, og ho hadde tidlegare lest om ein gut som endra seg då han vart forelska. Stine drar òg kjennskap til den delen der hovudpersonen ikkje vil vere med foreldra på hytta.

I gruppe 4 laga regissøren Katrine heile seks spørsmål til gruppa. Katrine brukte også loggboka aktivt der ho noterte ned kva kvar rolle hadde funne ut. Ho hadde også skrive ein oppsummering av heile samtalen til slutt. Observatøren la merke til at Katrine var ein tydeleg leiar då ho haldt god struktur i gruppa og stilte oppfølgingsspørsmål. Ordkunstnaren Nina fann mange av dei same orda som er nemnd i dei andre gruppene. Ord som ho fann som var ulikt for andre var orda “sjekkebibelen”, “konfidensielt”, “kjepphøye” og “sinnsjukehus”. Orda vart forklart av læraren i klassesamtalen.

Avsnittsguiden Lene sa at det var det første avsnittet i utdraget som var mest interessant og morosamt. Dette grunn gav ho med at ho meinte dette var sentralt for å få vite kor negativ hovudpersonen var, og kvifor han vil vere negativ. Opplysaren Per fann eit avsnitt som gav han eit bilete på ein person som stod på taket. Observatøren la merke til at han ikkje var så aktiv i gruppesamtalen. Koplaren Linda hadde dekorert loggboka si med kjende artistnamn i hjarter og hadde ikkje notert noko om rolla si i loggboka. Observatøren noterte seg at ho var lite aktiv i samtalen, men kunne relatere til krangling med søsken. Linda fekk hjelp frå regissøren, slik at ho dermed vart meir aktiv i samtalen.

4.4 Etterlesing

4.4.1 Skildring av opplegget

Den siste fasen varte over to økter. I første økta gjekk me igjennom alle rollene i fellesskap. Det var då me hadde den litterære klassesamtalen med elevane. Studenten laga fem kolonnar på tavla der funna frå elevane vart skrivne ned (vedlegg 3). Alle måtte presentere minst eit funn. Dei to måla for denne økta vart gjeve munnleg til elevane og lydde: “Eg skal presentere minst eit funn frå rolla mi” og “Eg skal lytte til dei andre som snakkar”. I siste økta fekk elevane 20 minutt til å svare på ni etterlesingsspørsmål, der dei fire første var henta i frå «Foreningen !les», og dei fem siste var direkte knytt til informasjonsheiting til oppgåva vår (vedlegg 1). På spørsmål ein så skulle elevane svare på om utdraget sat i gong bestemte kjensler. Ein tanke bak det var å få elevane til å reflektere over det dei hadde lese. På det siste spørsmålet skulle elevane skrive kva dei hadde lært. Dette var for å få elevane til å reflektere over eiga læring. Då alle hadde levert inn loggbøkene så hadde me eit uformelt opplegg som ikkje var knytt til forskinga vår.

4.4.2 Observasjon

I denne økta var eine studenten åleine, og vart dermed deltakande observatør. Faglærer var tilstade og bidrog med observasjonar. Studenten opplevde timen som vellukka og alle elevane bidrog munnleg. Studenten laga eit skjema på tavla med kolonnar delt inn etter dei fem rollene (vedlegg 3). Faglærer gav tilbakemelding på at dette var ein god måte å inkludere alle elevane på. Svara som kom varierte i lengde etter kva rolle dei hadde. Elevane sat roleg og følgde med då dei andre hadde ordet. Faglærer sa også at ho observerte at det var ein god og sakleg dialog studenten hadde med elevane. Studenten la opp til at alle kunne kome med innspel undervegs i samtalen.

4.4.3 Funn frå loggbøkene

Funn frå det første spørsmålet viste at kjensler som irritert, glad, tankefull og engasjert gjekk igjen. Dette viste oss at utdraget kan ha satt i gang bestemte kjensler hos elevane. Eit av måla bak dette spørsmålet var å få elevane til å reflektere kring kjenslene dei fekk i møte med teksten. Funn frå spørsmål to viste at me indirekte har bedt om oppramsing av namn på

personar som var med i handlinga i boka. Dei alle fleste hadde skrive ei liste med namn og omtrent halvparten av elevane hadde nemnd med få stikkord om kva handlinga gjekk ut på.

Det tredje spørsmålet viste oss at elevane i stor grad forstod teksten. “Det er egentlig ingenting no, for dei orda som var vanskelege fekk me oppklart då ordkunstnaren tok dei opp (Jenny)” Liknande sitat fann me i fleire loggbøker. Nokre få skreiv at dei klarte ikkje å forstå kvifor hovudpersonen alltid var så negativ. Anna skreiv “forstår ikkje kvifor Rikard vil vere negativ. Det er jo allereie masse negativitet i verden”. Ho hadde då reflektert rundt åtferda til hovudpersonen i eit større perspektiv.

10 av 16 elevar svarte på spørsmål fire at dei fekk lyst til å lese heile boka. To stykk svara nei og fire svara kanskje. I spørsmål fem skulle elevane reflektere over kvifor me hadde valt å arbeide på denne måten då me las ein skjønnlitterær tekst. Svara me fekk var hovudsakleg at dei skulle verta betre kjend med teksten, få auka forståing av rollekort og loggbok og at me skulle få innblikk i korleis dei tenkte og kva dei meiner om teksten.

I spørsmål seks skulle elevane grunngje om denne arbeidsmåten hadde endra korleis dei las ein tekst. Me fekk varierte svar der nokre meinte dei vart betre til å reflektere over det dei hadde lese og til å finne detaljar i teksten. Nokre meinte også at dette ikkje hadde endra måten dei las ein tekst på. Elevane skulle i spørsmål sju, notere noko av kva dei hugsar frå si rolle i opplegget. Elevane forklarte i svara sine kva rolla deira gjekk ut på. Leif, som var regissør, skreiv “eg likar å improvisere å det vart ikkje som eg trudde”. Sina som var avsnittsguide, skreiv “lesing, leiting i tekst, arbeid hugsar eg”.

Me lurte så på i spørsmål åtte om elevane likte denne arbeidsmåten. Nokre få valte å ikkje svare på dette spørsmålet i det heile, men 13 av 14 svara ja og ein elev svara nei. I det siste spørsmålet ynskte me at elevane skulle reflektere over kva dei hadde lært av dette undervisningsopplegget. Svara var nokså like, der dei skreiv at dei hadde lært mykje om rollekort, loggbok, nye ord og ein ny måte å arbeide på. Linda skreiv at “Eg har lært at ein tekst ikkje alltid berre er ein tekst. Den kan kanskje vekke minner eller bety noko spesielt for deg”.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil me drøfte korleis rollekort og loggbok er med på å fremje lesekompetanse i lys av teori og resultat av forskning på eiga praksis. Ut i frå det vil me presentere konklusjonar og trekkje ut viktige resultat. Mykje av empirien er innhenta i frå loggbøkene, men også i frå observasjonar knytt til klasseromsaktivitet, deltaking på gruppesamtalar og kllassesamtalar.

Innsamla data i aksjonsforskning gir rom for tolking, noko ein er avhengig av for å konkludere i denne type forskning. Vår doble rolle som både deltakar og observatør til eiga opplegg gjer dette utfordrande, då våre subjektive oppfatningar og tolkingar kan påverke resultatet. Me er aktørar i undervisninga samstundes så me skal innhente, tolke og vidareføre denne kunnskapen til andre som interesserer seg og kan ha nytte av vårt resultat. Vårt samarbeid om oppgåva kan likevel demme opp for noko av denne feilkjelda, då me har moglegheit til å diskutere og justera kvarandre sine tolkingar.

5.1 Førlesingsstrategier

Me starta forskinga med å planlegge undervisningsopplegget. I heftet “*Bok i bruk*” frå Lesesenteret i Stavanger la dei stor vekt på at eit vellukka opplegg i stor grad avheng av god planlegging på førehand. Under planlegginga måtte me ta omsyn til aldersgruppe, gruppesamansetning og tidsbruk. Dei fleste elevane var lite kjent med bruk av rollekort, nokre fleire med loggbok, så me valde å bruke god tid på introduksjon av arbeidsmåten og repetere undervegs. Sidan me ikkje var særleg kjend med klassen frå før, fekk me hjelp frå faglærar for å kunne tilpasse rollene best mogleg til elevane sine ulike føresetningar. Kunnskapsløftet sine kompetansemål om lesing blei brukt som eit grunnlag for undervisninga. Me nytta oss av Lesesenteret i Stavanger sine rollekort og kompetanse rundt temaet. Foreininga !Les var også nyttig, der fann me før og– etterlesingsspørsmål til teksten.

Funn frå loggbøkene viste at elevane strevde med å kople omslaget og tittel på boka. I lys av den andre komponenten for god leseopplæring (2.2) såg me at elevane ikkje hadde meistra det å “lese mellom linjene” for å forstå og kode om dei ulike elementa til ein heilskap (Utdanningsdirektoratet, 2013). Etterlesingsspørsmåla viste oss at dei framleis ikkje kopla omslag og tittel med innhald sjølv etter å ha lese utdraget. Nokre grunnar til det kan vere at

utdraget me valte ikkje var direkte knytt til tittel, men til bilete på omslaget og illustrasjonen. Elevane hadde gått eit halvt år på ungdomsskulen då me gjennomførte opplegget, og deira unge alder kan ha påverke evna deira til å sjå slike samanhengar. Ein anna grunn kan vere at boka me valde kanskje passar enda betre for litt eldre ungdommar, då hovudpersonen var 15 år og gjekk i tiande klasse. Under evaluering av opplegget skjøna me at me burde ha snakka med elevane om samanhengen før me gjekk vidare i opplegget. Då hadde elevane hatt eit større utbytte av førlesingsspørsmåla. Uansett kva som var årsaka til utfordringane med å kople tittel og innhald, så viste dette oss at loggbok var eit verkty som i nokre tilfelle kan avdekke elevane si lesekompetanse og dermed kva ein bør øve meir på.

Bruk av loggboka var i dette tilfellet avhengig av at læraren tok tak i dei utfordringane som loggboka gav eit bilete av. Loggboka som verkty kan gje ein moglegheit for å auka lesekompetansen til elevane, men den var i stor grad avhengig av at læraren hadde eit medvite forhold til bruk og tok seg tid til å følgje opp resultata som kom fram.

5.2 Gruppesamtalen og rollekorta

Utdanningsdirektoratet skriv at elevane bør få kontrollere læringsutbyttet og synleggjere kunnskapen for seg sjølv og andre etter lesing (2013). Dette er ein del av den tredje komponenten som omhandlar å utvikle strategiske lesarar. Gruppesamtalen er meint å gje ein moglegheit til det. Ut i frå vår observasjon under gruppesamtalane, var alle elevane med og bidrog i samtalen. Alle elevane hadde noko å presentera for dei andre i gruppene, sjølv om det var skilnadar i storleiken på kva dei hadde funne ut. Ingen av studentane som observerte har gjeve tilbakemelding om at elevane byrja å snakka om anna enn kva oppgåva tilsa.

Vår erfaring ut i frå dette opplegget er at bruk av rollekort er eit godt verkty for å arbeide i djupna i teksten, samt gjev eit godt grunnlag for ein litterær samtale. Rollekort kan hjelpe til med å strukturere samtalen med avtalte roller og ein regissør med oppgåve å leie samtalen. Ved rollekort har kvar rolle sitt fokusområde i arbeidet med teksten som dei så skal presentera for gruppa. Regissøren skal, ved sida av å leie samtalen, stille oppfølgingsspørsmål og utfordrande og reflekterande spørsmål. Slik skal samtalen om boka bli lærerik og gje øving i samtale og diskusjon om tekstar. Slike spørsmål er verdifulle i samband med å utvikle lesekompetanse. Utdanningsdirektoratet skriv i sin Rammeplan for grunnleggjande dugleikar at lesing inneberer kompetanse på fleire dugleiksområde. For å kunne *forberede, utføre og bearbeide* tekstar inneber å ta i bruk ulike strategiar for å forstå teksten. *Finne* tyder å finne

fram til informasjon som er eksplisitt eller implisitt uttrykt i tekster, medan dei andre dugleikane var å tolke og samanhalde samt reflektere og vurdere (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Rollekorta dekkjer i stor grad øving i desse kompetansane innanfor lesedugleik. Rollekort krev at eleven meistarar å lese mellom linjene, refleksjon og trekkje slutningar basert på handlingar i teksten. Regissøren si oppgåve var å halde flyt i samtalen og stille spørsmål til gruppa. Refleksjonar som “Kva synest dere om handlingane til hovudpersonen (Leif)”, “Kva trur du hadde skjedd om Rikard ikkje hadde klatra på taket? Hadde overskrifta noko med innhaldet å gjere? (Jenny)” og “Koffor ville han spise fisken i akvariet (Ane)”, viser at desse tre regissørane meistra rolla si godt. Spørsmåla dei kom med opnar for refleksjon som krev at dei må gå i djupna i teksten og danne seg ei meining etter å ha lese mellom linjene.

Regissøren Ole skreiv ikkje noko i loggboka si, men observatør noterte seg at han kom med liknande spørsmål som dei andre regissørane.

Avsnittsguiden Karsten har skrive “s. 62 og nesten heile 63. Interessant avsnitt. Det avsnittet viser at Rikard ikkje er så tøff som folk trur. Han vil imponere Vilde med å gå på taket”. Dette sitatet viste oss at Karsten har tolka Rikard sin åtferd og slik har han lest mellom linjene at Rikard er forelska. Det didaktiske målet bak denne rolla er å kunne reflektere rundt og tolke noko som skjer i teksten. Dette har Karsten meistra. Kari har skrive “Det andre eg fant er litt morosamt. Det er to avsnitt. Som hører litt saman”. Kari grunngav ikkje kvifor ho valte dette avsnittet og det kjem heller ikkje fram kva avsnitt det gjeld. Ho har i loggboka si skrive ned eit anna avsnitt utan noko utdjuping på kvifor dette heller er med. Ho kan ha reflektert meir enn me veit, men det skriftlege arbeidet fortalte oss at Kari ikkje meistra rolla si så godt.

I fleire av gruppene var det mykje engasjement, og nokre viste gode evner i munnleg framlegg og litterær diskusjon. Det var veldig gledeleg å merkje seg at dette også gjaldt dei som viste låg måloppnåing i den skriftlege delen. Mange av dei fekk vist deira kompetanse ved munnleg aktivitet, og delte sjølve begeistringa for eiga meistring ved gruppearbeidet. Det var berre gruppe 3 som hadde utfordringar med å halde flyt i samtalen. Mykje av ansvaret for dette låg hos regissørrolla, men regissøren møtte ein del motviljug frå dei andre. For at eit slikt opplegg skal fungere er ein avhengig av at elevane bidrar med eigeninnsats, og læraren må ta omsyn til gruppesamansetning.

Det er likevel viktig å ta det med i vurderinga at under dette forskingsarbeidet var me ofte fleire studentar i tillegg til faglærer til å hjelpe og bidra til at elevane ikkje spora av i

samtalane. I følge faglærer er det lite problem med bråk og uro i klassen. I andre klasserom med færre lærarar og større utfordringar med uro kan det tenkjast at gjennomføring av gruppesamtalar kan vere noko vanskelegare. Elevane visste også at produktet deira skulle takast med i vår oppgåve, noko som kan ha påverka kva dei skreiv.

Bruk av rollekort kan dermed seiast å vere eit verkty som legg eit grunnlag for å arbeide med det dialogiske i læreprosessen. Ein kan knyte det opp til det Astrid Roe skriv om den resiproke modellen i leseopplæringa. Den ligg til grunn at elevane lærar i dialog med andre og at fleire skapar mening saman (Roe, 2008, s. 78). Ho viser til forskinga til Brown og Palinscar (1989), som viser at den resiproke læringsmodellen fremjar både leseforståinga og det kognitive medvitte hos elevane. I gruppearbeid måtte elevane argumentere for sine egne meningar og oppfatningar, men også bli utfordra av dei andre medlemmane på gruppa.

Den resiproke modellen har fått kritikk av dei som meiner den opnar opp for at elevar lett kan spore av tema i samtalar, noko som vil hemme den metakognitive kompetansen deira. Som nemnd tidligare vart ikkje denne kritikken gjeldane i dette opplegget, men både på grunn av tal vaksne og empiri av kun ein skuleklasse, kan ein ikkje direkte overføra det positive resultatet til andre klassar.

Den første komponenten for god leseopplæring handlar i følge Utdanningsdirektoratet om å utvikle gode språklege dugleikar (2013). Dei skriv at læraren må hjelpe elvane til å forstå og lære nye ord og omgrep og ta dei i bruk. Dei viser til at det er ein klar samanheng mellom deira ordforråd og leseforståinga deira. Eit av rollekorta heiter ordkunstnaren, og har som oppgåve å leite etter ord i teksten.

Dette var ei oppgåve som mange kan meistre, då det i mindre grad enn dei andre rollene treng refleksjon og tolking. Rollekort gjev dermed ein god moglegheit til å kunne gje tilpassa opplæring og slik gje ulike elevar oppleving av meistring. Ordkunstnaren gav i vårt opplegg eit godt grunnlag for å kunne snakke med elevane om ord og omgrep som var nye og litt spanande. Under vår observasjon fekk me vite at det ofte var fleire som lurte på orda ordkunstnaren la fram. For elevane kan dermed ein slik samtale vise at andre elevar også kan vere usikre på ord, omgrep og at alle kan noko om tekst. Hennig underbyggjer dette då han skriv at å lese med roller kan i tillegg til å vere til hjelp for å lese ein tekst annleis, er den også med å skape eit grunnlag for ein litterær samtale. Han skriv at det viser seg at elevar tør å vere meir ærlege i mindre grupper, og at dei slik får trening i samtalens dynamikk.

Det er læraren som får ansvaret for å dyrke fram eit miljø for skulert dialog i klasserommet (2010, s178). Under opplegget la me vekt på at det var elevane som skulle styre samtalen, men at me skulle svare på spørsmåla deira og rettleie dei om gruppa stod litt fast eller byrja å snakke om andre ting. Dersom til dømes ingen av dei andre på gruppa kunne forklare eit nytt ord, forklarte me det til dei og viste i kva samanheng det var naturleg å bruke ordet. Slik var me medvite om den første komponenten til Utdanningsdirektoratet, som skriv at læraren må hjelpe elevane til å forstå og ta i bruk nye ord. Orda elevane fann var knytt til teksten, og omhandla ikkje fagtermiske ord og omgrep som også kan vere til nytte i ein litterær diskusjon. Ut i frå vårt opplegg, kan me sjå at bruk av rollekort ikkje nødvendigvis gjev dei eit større vokabular av fagtermiske ord. Ved vidare bruk av dette opplegget ville me etter kvart introdusert elevane for nye ord og omgrep, som dei kan ta i bruk i slike gruppesamtalar og samtalar i klassen. Læraren er fortsatt viktig, sjølv med gode verkty. Me vil også presisere at litterære samtalar er ein modningsprosess som blir utvikla med aukande alder, modning, erfaring og omgrepsforståing. Eit opplegg som dette er dermed berre eit lite bidrag i denne samanheng, og det er vanskeleg å måle den faktiske læringa blant elevane.

5.3 Kllassesamtalen

Samtalen har ein stor plass i ein læringsarena. Måla for dei munnlege dugleikane i Læreplanen seier at elevane skal kunne trekkje ut relevant informasjon og delta i diskusjonar med grunna meiningar. Observasjonsnotat frå observatør støtter dette då ho merka engasjementet hos elevane. Elevane visste på førehand at alle måtte presentere minst eit funn. Funna vart først presentert i mindre grupper, og dette var med å tryggje dei i ein kllassesamtale. Opplegget sin oppbygnad kan i følgje Hennig vere med på å gje ein god føresetnad for å våge å delta i ein litterær samtale(2010, s.176). Alle måtte grunngje svara sine. Ved for korte svar spurde studenten om bakgrunn for val av svar. Funn frå kllassesamtale står i stikkordsform i vedlegg 3. Dei fleste av elevane deltok i samtalen ved å sjølve grunngje og forklare det dei hadde kome fram til. Det vart opna for at andre elevar kunne kome med innspel under gjennomgang av rollene. Eit døme er ordet “omhu” som vart nemnd av ein elev med ei anna rolle enn ordkunstnar.

Diverre hadde me berre 45 minutt til gjennomføringa av kllassesamtalen noko som førte til at me fekk lite tid på gjennomgang av den siste rolla som var opplysaren. Dersom me under planlegging hadde avsett meir tid til kllassesamtalen, ville studenten kunne tatt seg meir tid til

å bringe fram fleire spørsmål og refleksjonar frå elevane undervegs. Ut i frå egne erfaringar i frå praksis er tid ein viktig faktor, sidan elevane gjerne treng tid på å resonnerer før dei seier noko høgt. Ein må ikkje vere redd for den pinlege stillheita i ein samtale med litteraturdidaktisk mål. Det er vårt ansvar som lærarar å skape eit miljø for ein god dialog i klasserommet og dette vil me vere medvite om i framtidig arbeid. Klassesamtalen opnar for at me i fellesskap kan konstruera ei rikare forståing av teksten, og dermed kan alle kome med forskjellige perspektiv om deira leseoppleving i følgje Hennig (2010,s.175). Me kan også trekkje inn sosiokulturell læringsteori i denne samanheng, som seier at individuell læring er eit resultat av sosial samhandling. Dette vil i praksis seie at ein bør arbeide med ei oppgåve i lag med andre for å kunne gjennomføre den individuelt (Roe, 2011, s.80).

5.4 Loggbok

Loggboka har i vår forskning fungert både som arbeidsbok for elevane og reiskap for innhenting av empiri. Me har allereie drøfta at elevane ikkje meistra å kople tittel med innhald. Men dette viser oss også kor verdifull loggboka sin funksjon er. Loggboka gjorde det mogeleg for oss å sjå den utfordringa elevane møtte både før lesing og etter lesing.

Loggboka gav oss ein peikepinn på interessa hos elevane. Ein del svara før lesing at dei ikkje tykte at teksten verka særleg spanande. Etter lesing så har ein del svara at dei fekk lyst å lese heile boka. Dette tolka me slik at me såg at det hadde skjedd noko i løpet av den leseprosessen dei hadde vært gjennom. Dette er også ein positiv del av loggboka sin funksjon.

Funn frå spørsmåla etter lesing viste oss at nokre elevar meiner dei har lært å reflektere over det dei har lese. Me trur at loggboka har spelt ei stor rolle i dette. Loggboka har “tvunge” elevane til å reflektera kring det dei har lese i personleg og uformell stil. Elevane har fått mogelegheit til å svare det dei sjølv ynskjer på dei opne spørsmåla me gav dei. Dette kan me knytte opp til Astrid Roe som skriv at det kan vere ei utfordring for læraren at elevane svarar for generelt (2014, s.168). Difor har me både stilt opne spørsmål og bedt om grunngjeving, og slik lagt opp til også meir fylldige svar.

Funna me har presentert i presentasjon av data og i drøftinga viser at loggboka kan vere eit verdifullt reiskap for både elevar og lærarar. Lærarane kan følgje med på utviklinga til elevane, og den kan fungere godt både faglege og for meir uformelle dialogar mellom lærar og elev. Elevane kan få god nytte av loggboka då dei kan skrive uformelt og fritt, og kan setje

ord på tankar og kjensler. Anna skreiv at ho ikkje forstod kvifor Rikard ville vere så negativ då det allereie er så mykje negativitet i verden. Dette tykte me var ein god refleksjon som viser at Anna har tenkt i større perspektiv. Dette er også eit døme på at Anna fekk uttrykt seg og loggboka har ein god funksjon.

Me møtte på få utfordringar i møte med loggbok. Nokre av våre refleksjonar kring arbeidet med loggboka er at dette var for oss ein ny og ein spanande arbeidsmetode. Ein utfordring med desse verktya er om elevane er ærlege i svara sine. Sidan dei visste at me skulle sjå på svara deira og bli vurdert, kan dette ha vore med å påverke produktet dei kom med. Det er også viktig at det er ein kontinuitet i arbeid med loggbok. Skal elevane skjønne at det er ei meining med loggboka må skrivinga ha eit føremål. Målet i vårt opplegg var å kunne sjå om elevane hadde utvikla lesekompetansen sin. I ein anna samanheng kan målet vere å følge utviklinga hos elevane over lengre tid, noko me diverre ikkje kan i denne omgang. Me vil i denne omgang konkludere med at loggboka er eit viktig reiskap i utviklinga av lesekompetanse.

5.5 Val av bok

Me valte som nemnd tidlegare i oppgåva “Primitive Pungdyr” av Arne Svingen. Dette fordi det er ei bok som har eit munnleg språk og er lettlest for ungdomar. Tema i boka er innom kjærleik, forelsking, venskap, familierelasjonar og det å finne sin plass i livet. Kåre Kverndokken har i boka “Gutter og lesing” (2013) hatt intervju med kjende forfattarar som hovudsakleg skriv barne- og ungdomslitteratur. Både Harald Rosenløv Eeg og Arne Svingen seier at gutar er meir opptekne enn jenter av å kunne identifisere seg sjølv med hovudpersonen. Åsmund Hennig skriv også at me likar best å lese om personar me liknar på eller me *vil* vere like på (2010, s.42). For å ta omsyn til gutars lesepreferansar, valde me denne boka som har ein gut som hovudperson.

Sidan me var på jakt etter å sjå etter utvikling i lesekompetanse, var me i val av bok medvitne på å finne eit utdrag som opnar for at elevane kan danne ei meining, reflektere og lese mellom linjene. Hovudpersonen utfører ein del irrasjonelle handlingar fordi han er blitt forelska. Til dømes åt han nærmast ein akvariefisk og klatra opp på eit hustak, og elevane blei utfordra til å reflektere kring dette. I klassen samtala me ein del om utdraget, og elevane viste god evne til å tolke handlinga. Boka opnar for fleirtyding og gjev elevane trening i tolkingsdugleik.

Skjønnlitteratur kan også spele ei stor rolle i danninga av menneske i følgje både Per Thomas Andersen (2011, s.16) og Åsmund Hennig (2010, s.42). På grunn av tematikken i boka så kan den vere med på å utvikle evna til å setje oss inn i andre menneskes situasjonar, og gjev oss til dels eit bilete på mellommenneskelege relasjonar.

Responsen frå elevane sine notatar i loggbøkene viste at dei likte teksten, men det var nok ikkje denne teksten som fengde dei mest. Dette meiner me fordi elevane gav relativt korte svar på spørsmåla og me observerte ein del kritiske haldningar under lesinga.

6.0 Avslutning

I dette kapittelet vil me oppsummere dei viktigaste funna frå forskinga vår og konkludere i samhøve med problemstillinga. Vår konklusjon er basert på eiga forskning og utviklingsarbeid, teori og drøfting.

Problemstillinga vår er: Korleis kan bruk av loggbok og rollekort fremje lesekompetanse? Lesekompetanse er eit fellesomgrep av mange dugleikar som til dømes å kunne tolke, reflektere, vurdere, finne eksplisitt og implisitt informasjon i tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Erfaringar me har gjort oss undervegs i denne forskingsprosessen peikar mot at rollekort og loggbok er gode verkty for å fremje lesekompetanse. Teorien me har presentert viser til kva Utdanningsdirektoratet seier om lesing, og kva som er formålet med lesing i norskfaget. Me har også skrive om lesing av skjønnlitteratur, teori om bruk av rollekort, litterær samtale og loggbokas funksjon. Vidare har me presentert funna med aksjonsforskning, observasjon og loggbok som metode. Me har også drøfta funna med fokus på teori og erfaringar frå eiga praksis og forskning. Rollekort og loggbok kan gje elevane øving i å reflektera, tolke, vurdere og finne informasjon i tekst, samt øving i å presentere sine funn og delta i litterær samtale i grupper og i klassesituasjon. Verktya har vist seg å kunne legge eit godt grunnlag for samtale om litteratur.

Verktya krev likevel god oppfølging frå lærar, då læringa er avhengig av at han tar tak i svara til elevane. Utfordringar med dette opplegget kan vere å ha ei riktig gruppesamansetning og kunne avsjå nok tid til utføringa. Som ved andre læringsverkty er det også naturleg å tenkje at

erfaring med for eksempel ulike roller over tid gjev moglegheit for enda større utbyte av verktya.

Konklusjonen blir då at rollekort og loggbok er gode verkty som kan vere med på å fremje lesekompetanse hos elevar i ungdomsskulen, men at det er nødvendig med medvite bruk og oppfølging frå lærar for best å kunne styrke lesekompetansen.

7.0 Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale: Munnleg norsk i skolen* (rev. utg.). Oslo: Cappelen.
- Andersen, P.T. (2011) Foredrag på LNU's landskonferanse i Trondheim. *Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen, Norsk læraren 2(11)*, 15-22.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Bok i bruk(2014), Lesesenteret. Henta 28.04.15 frå: <http://lesesenteret.uis.no/boeker-hefter-og-materiell/boeker-og-hefter/bok-i-bruk-paa-5-til-7-trinn-article80041-12686.html>
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal.
- Gray, M. (1995). *A Dictionary of literary terms*. England: York Press.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal.
- Kverndokken, K. (Red.). (2013). *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lærarveiledning Foreningen!Les. (2014) Henta 26.02.2015 frå:
<http://foreningenles.no/ungdom/ungdomsskole/txt-aksjonen-2014/laererveiledning-2014>
- Læreplan i norsk.(2012) Henta 26.02.15 frå http://www.udir.no/k106/NOR105/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2006). "Å lese i alle fag". I E. Maagerø, & E. S. Tønnesen (Red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mjør, I., & Birkeland, T. (2012). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (2008). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. formålet med opplæringa 20 juni 2008. Henta 24.02.2015 frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Pisa-undersøkinga(2009). Henta 27.04.15 frå: [http://www.udir.no/Tilstand/Internasjonale studier-/PISA-2009-Bedre-resultater-for-norske-elever-/](http://www.udir.no/Tilstand/Internasjonale-studier-/PISA-2009-Bedre-resultater-for-norske-elever-/)

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. J. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rollekort frå Lesesenteret. (2014) Henta 26.02.15 frå :
<http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=82964&categoryID=13439>

Utdanningsdirektoratet.(2013, 8. oktober). *Komponenter i god leseopplæring*. Henta 23.februar 2015 frå <http://www.udir.no/gammeltinnhold/Ungdomstrinnet/Ressurser-for-larere-pa-ungdomstrinnet/Lesing---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Komponenter-i-god-leseopplaring/?depth=0&print=1>

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1.

FØRLESING:

1. Les tittelen. Kva trur du boka handlar om?
2. Kva tenker du på når du les tittelen og ser omslaget? Skriv stikkord.
3. Syns du boka verkar spanande?

ETTER LESING:

1. Set utdraget i gong bestemte kjensler?
Er det noko som gjer deg irritert, glad, sint, trist, skuffa, tankefull, overraska, engasjert? Skriv gjerne ned om teksten vekkar andre kjensler.
2. Noter nokre stikkord om kva personar me møter i utdraget og kva som skjer i handlinga.
3. Er det noko du lurar på eller ikkje forstår i teksten?
4. Får du lyst til å lese boka? Grunnlegg med nokre stikkord.
5. Kvifor trur du me har valt å arbeide på denne måten når me arbeidar med skjønnlitteratur?
6. Har denne arbeidsmåten endra korleis du les ein tekst? Evt. Kvifor?
7. Hugsar du noko frå rolla di? Kva hugsar du?
8. Likte du denne arbeidsmåten?
9. Har du lært noko? Evt. kva?

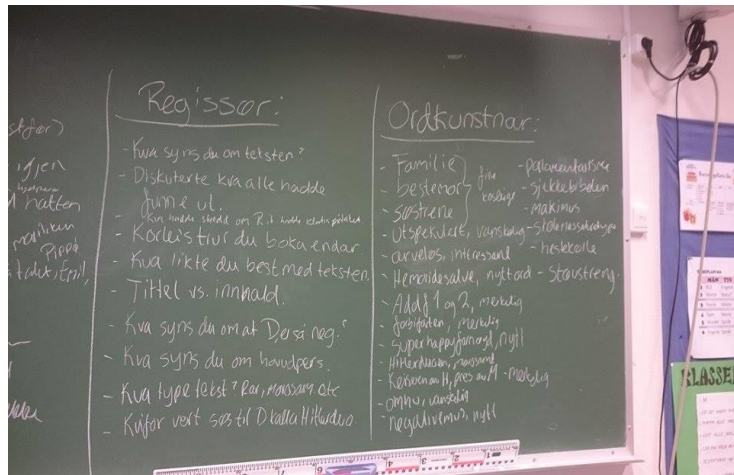
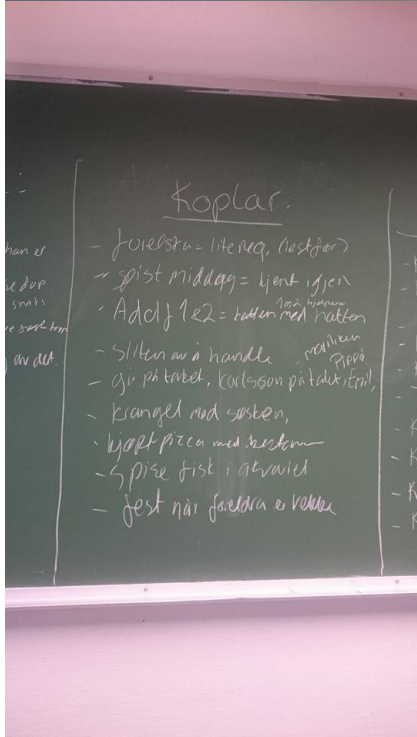
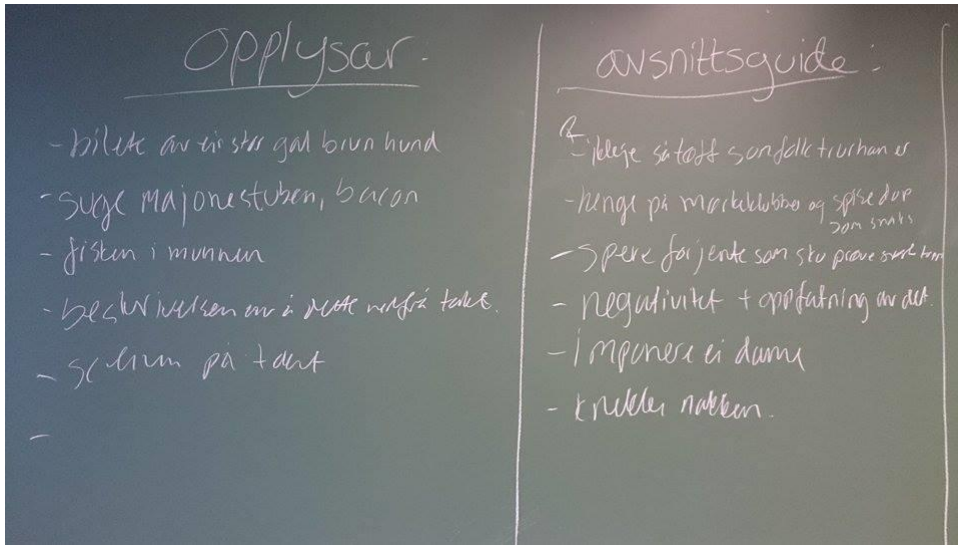


8.2 Vedlegg 2:

Henta 21.04.15 frå:

https://www.google.no/search?q=primitive+pungdyr&biw=1374&bih=665&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=fC82VfmoKsKOsgGctoGYAg&sqi=2&ved=0CAYQ_AUoAQ#imgrc=6KHz6zn1tt6VYM%253A%3BHXh9Nb11yg8WNM%3Bhttps%253A%252F%252Farnesvingen.files.wordpress.com%252F2014%252F06%252Fprimitivepungdyr.jpg%253Fw%253D252%3Bhttps%253A%252F%252Farnesvingen.wordpress.com%252Fprimitive-pungdyr%252F%3B252%3B400

8.3 Vedlegg 3: Bilete frå den litterære klassesamtalen der studenten skreiv funna på tavla



VEDLEGG 4

Bok i bruk



AVSNITTSGUIDE

Du skal finna avsnitt i forteljinga som du vil lesa på nytt for gruppa.

Det kan vera noko som er morosamt, trist, overraskande, skremmande eller interessant.

Kva vel du?

Bok i bruk



OPPLYSAR

Du skal beskriva det avsnittet i historia som skaper eit bilete inni hovudet ditt.

Det kan vera ein person, eit miljø, ei hending, eit spennande avsnitt eller noko anna....

Bok i bruk



REGISSØR

Du skal stilla spørsmål, slik at du hjelper gruppa til å koma i gang med diskusjonen.

Spørsmål kan starta med:

- Kva....
- Korfor.....
- Kva synest du.....

Til slutt skal du oppsummera samtalen.

Bok i bruk



KOPLAR

Du skal finna eit avsnitt eller eit stykke i historia som minner deg om noko som:

- har hendt deg
- du kjenner igjen
- du har sett før
- du har høyr t om før
- du har lese om tidligare

Bok i bruk



ORDKUNSTNAR

Du skal leita etter dei orda i forteljinga som kan vera:

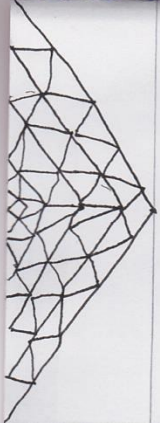
- nye
- vanskelege
- merkelege
- morosame
- interessante
- viktige

Kva side fann du dei på?

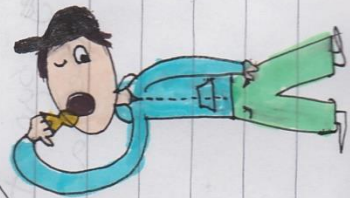
OPPLYSAR

Jeg kjenner at jeg gruer meg til å duke den levande fisken. Men jeg har ikke noe valg. Skal jeg gjenrinne ~~skal~~ kontrollen og selurespøkten må jeg gjennomføre fiske-sveleggingen. Jeg legger nedet bakover og løfter fisken opp foran den åpne munnen. Idet jeg skal til å slippe fisken med i gapet, hører jeg en stemme som roper:

- Den kan være giftig!

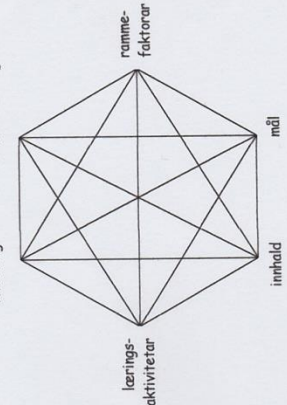


Akkurat idet jeg skal til å reise meg, tippe over siden, skli ned langs taket, rulle over kanten, falle som en sekk og treffe bakken i den verste tenkelige vinkelen, høyrer jeg verdens beste lyd. Og jeg ber og håper og krysser fingrene og tar for at den er på veg hitover.



VEDLEGG 6

Undervisningsplanlegging - Diamantskjema

Klasse: 8 trinn. Lærer: Anette Mæland og Martha-Linn Maraas	Dato: 02.02.15	Time: 3. økta	vurderting 
Fag, emne og tema: Norsk, skjønnlitteratur, lesing med rollekort.	Kompetansemål frå Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK13): lytte til, oppsummere hovedinhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster - delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon - orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget -		
Kompetansemål nedbrote til læringsmål for denne økta. Kva skal elevane kunna/ha opplevd etter timen (læringsutbyte)?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Eg skal vite kva rollekort er og kva funksjon dei enkelte rollene har. <input type="radio"/> Eg skal kunne lese ein tekst med ei bestemt rolle. <input type="radio"/> Eg skal vite kva loggbok er. <input type="radio"/> Eg skal vite kva eg brukar loggbok til. 		
Korleis vil du starte timen? Korleis vil du motivere elevane? Me vil starte timen med å presentere planen for prosjektet vårt som me skal halde på med i norsktimane dei neste to vekene. For å motivere elevane så vil me ha eit godt humør og glimt i auga.	Grunnje kvifor du vil gjera det på denne måten? Konkretisering For at elevane skal veta kva me tar tenkt å gjere, å for at dei skal vera trygge. For å gje ei grundig innføring, slik dei veit kva me forventar av dei og kva dei skal læra. Dei gjer dette sjølv for å få litt variert undervisning	Korleis skal elevane organisert og aktiviserast? Dei skal sitte på plassane sine men får bevegelse når dei gjer ein kort elevaktivitet.	Elevføresetnader, t.d. kva bør elevane kunna frå før, interesser, nytt stoff? Nokre elevar er kjend med loggbok, men arbeidsmåten med rollekort er ny. Me har valt ein tekst som skal treffe både gutar og jenter.
Læringsaktivitet: Kva? -elevens sitt arbeid -læraren si undervisning Beskriv innhald, metode og tidsbruk. 0-5 min: presentasjon av plan for dei neste to vekene. 5-25 min: Gå grundig gjennom power point, opne for at elevane kan stille spørsmål undervegs. 25-35 min: Elevane får utdelt loggbok og skal lime inn førlesings spørsmål sjølv. 35-45 min: høglæsning av valt tekst.	Rammefaktorar, t.d. kva hjelpemiddel treng me? Me treng kopiert tekst, power point, datamaskin, lim, saks, loggbøker.	Vurdering for læring. Korleis få fram informasjon om eleven sitt læringsutbyte? Det vil me sjå når dei har svart på dei tre førlesings spørsmål.	

8.7 Vedlegg 7:

Oversikt over rollene og fiktive namn på elevane:

Regissørane: “Jenny”, “Leif”, “Ane” og “Ole”.

Koplarane: “Dennis”, “Hanne” “Stine” og “Linda”

Opplysarane:”Anna”, “Arne”, “Mari” og “Per”

Avsnittsguidane: “Karsten”, “Kari”, “Sina”, og “Lene”

Ordkunstnarane: “Kurt”, “Nina” og “Emma”. “Nils” var også ordkunstnar, men tok ikkje del i verken det munnlege eller skriftlege i opplegget vårt. Totalt var det 20 elevar med i opplegget.