

MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i læring og undervisning

Lesing for livslang læring

Arbeid med lesing som ei grunnleggande ferdigheit
i norsk, naturfag og matematikk

av

Anne Glimsdal Bakke

Stine Mari Flikki

Mai 2015

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i:
Læring og undervisning

Tittel:
Lesing for livslang læring – Arbeid med lesing som ei grunnleggande ferdigheit i norsk, naturfag og matematikk

Engelsk tittel:
Reading for lifelong learning – Reading as a basic skill in Norwegian Language, Natural Science and Mathematics

Forfattarar:
Anne Glimsdal Bakke og Stine Mari Flikki

Emnekode og emnenamn:
MAS3- 307
Masteroppgåve i læring og undervisning

Kandidatnummer:
3 og 4

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (set kryss):
Vi gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage.
Vi garanterer at vi har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.
Vi garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Dato for innlevering:
13.05.15

JA_x_ Nei__

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire):
Lesing, grunnleggande ferdigheiter, leseforståing, lesestrategiar, lesemotivasjon, metakognisjon

Samandrag

Lesing som grunnleggande ferdigheit vart innført med Kunnskapsløftet i 2006, som ei av fem ferdigheiter alle lærarar skal arbeide med å utvikle, i alle fag. Tidlegare forskning har vist at arbeidet med lesing som grunnleggande ferdigheit i stor grad framleis blir oppfatta som ein norskfagleg aktivitet, både av lærarar (Hertzberg, 2010) og av elevar (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010), samt at arbeidet med lesing i den norske skulen i stor grad ser ut til å vere implisitt (Andreassen & Bråten, 2010).

Med denne masteroppgåva ynskjer vi å sette lys på korleis arbeidet med lesing som grunnleggande ferdigheit blir integrert i undervisinga i faga norsk, matematikk og naturfag. Vi har intervjuet og observert ni lærarar i 4.–7. klasse på til saman tre skular, og slik fått tre representantar frå kvart fag. Intervjua og observasjonane var kvalitative, og vi har nytta ein semistrukturert intervjuguide og eit observasjonsskjema. Informert samtykke vart sikra både gjennom informasjonsskriv til rektor og lærarar, og dessutan innleiingsvis i kvart intervju. I arbeidet med oppgåva har vi valt å knyte lesing opp mot arbeid med leseforståing, lesestrategiar, lesemotivasjon og metakognisjon. Vi har ikkje hatt som mål å samanlikne eller vurdere informantane sin praksis, men undersøkje korleis arbeid med lesing i ulike fag kan gjennomførast.

Funna våre tyder på at arbeidet med lesing i stor grad er implisitt, men at eksplisitt arbeid førekjem. Vi såg også funn som tyder på at ein del av informantane knyter arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit til eksplisitt strategiarbeid, sjølv om dette ikkje nødvendigvis er ein del av den daglege praksisen deira. Norskklærarane såg ut til å både ta og få eit overordna ansvar for arbeid med lesing i skulen. I naturfag såg det ut til at det er ulike oppfatningar om det er dei praktiske forsøka eller fagtekstane som bør stå i fokus og styre opplæringa i faget, og dermed var det også ulikt i kva grad og korleis naturfaglærarane jobba med lesing. Matematikklærarane såg ut til å oppfatte arbeid med lesing i faget hovudsakleg som arbeid med tekstoppgåver og matematisk språk, medan multimodale tekstar fekk lite fokus. Av dei fire deltemaa våre kan det verke som om metakognisjon fekk mindre merksemd enn dei tre andre, medan leseforståing såg ut til å bli oppfatta som svært viktig.

Vi meiner at undersøkinga våre har gjeve oss relevante svar på problemstillinga vår, og at funna våre kan bidra til å kaste lys over arbeidet som vert gjort med lesing som grunnleggande ferdigheit i skulekvardagen. Samtidig er det viktig å presisere at dataa våre ikkje gjev grunnlag for generaliseringar, og at andre metodar, informantar og framgangsmåtar kunne ha gjeve andre funn og resultat.

Abstract

The 2006 Knowledge Promotion Reform introduced reading as one of five basic skills all teachers should strive to develop in all subjects. Previous research has stated that teachers (Hertzberg, 2010) and students (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010) still understand reading as a basic skill as an activity mainly linked to the subject Norwegian Language. Also, reading instructions in Norwegian schools typically tends to be implicit (Andreassen & Bråten, 2010).

In this master thesis, we want to highlight how work with reading as a basic skill is included in the subjects Norwegian Language, Mathematics and Natural Science. We have interviewed and observed nine teachers, working at three different schools: Three teachers from each school, and one teacher representing each subject in each school. The interviews and the observations were qualitative, and we used a semi-structured interview guide and a fixed form for the observation. Informed consent was secured through informative letters to the head teacher and the participating teachers, and also at the beginning of each interview. Defining the project, we have focused on reading comprehension, reading strategies, motivation for reading and metacognition. Our intention was not to compare or evaluate the practice of the informants, but to study how working with reading as a basic skill can be performed.

Our findings imply that reading instructions generally are implicit, but that also explicit instructions occur. We also found that reading as a basic skill seems to be linked to explicit work with reading strategies, even in cases where this does not appear to be the daily approach to reading as a basic skill. Teachers in Norwegian Language seem to have and receive special responsibilities in developing reading skills. In Natural Science, it looked as though the teachers had different opinions on whether the lessons should focus on practical experiments or the nonfiction texts. This also affected the way the teachers approached reading instructions. The Mathematical teachers seemed to understand reading in their subject mainly as working with text-based tasks and mathematical language, while multimodal texts got little attention. When regarding the four aspects, we got the impression that metacognition receives less attention than the three others, while reading comprehension seemed to be understood as very important.

We believe our study has given relevant answers to the topic, and that our findings can contribute in giving attention to the daily work done with reading as a basic skill. Still, it is important to mention that our research does not give room for generalisations, and that other methods, participants and procedures could have given other findings and results.

Føreord

Etter fem år ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avsluttar vi nå lærarutdanninga vår med å levere ei masteroppgåve i "Læring og undervisning". Det har vore ein lang og tidkrevjande prosess med mykje arbeid og mykje som skulle gjerast. Samtidig har det også vore lærerikt, og vi har gjort oss mange nye tankar og erfaringar kring emnet lesing som grunnleggjande ferdigheit, som vi håpar vi kan ta med oss og bruke i eige arbeid med elevar og leseopplæring. Den kunnskapen vi har tileigna oss gjennom dette arbeidet er noko vi kan ta med oss vidare i vårt arbeid som lærarar, og som kan auke vår kompetanse som leselærarar i alle fag.

Vi vil takke rettleiaren vår, Jan Olav Fretland, som har inspirert oss, kome med konstruktiv kritikk og vore tilgjengeleg for nyttige samtalar og innspel når som helst når vi har trengt det. Raudblyanten har fått køyrt seg, og vi har oppdaga at nynorsk ikkje alltid er så enkelt som vi trudde! Takk for humørfylte og motiverande samtaler både på Skype og på kontoret.

Takk til rektorar og informantar, som har gitt oss lov til å gjennomføre både intervju og observasjonar ved deira skule og i deira klasse. Takk for at de delte av dykkar erfaringar og arbeidsmåtar, og takk for alle dei gode råda de har sendt med oss på vegen vidare mot læraryrket.

Takk til medstudentar for gode diskusjonar, både i arbeid med oppgåva og elles i studiet. Ein ekstra takk til Hilde og Rita for eit særskild godt samarbeid gjennom fem år i Sogndal. Utan dykkar stå-på-vilje, hadde vi nok korkje starta eller avslutta dette prosjektet!

Til slutt vil vi takke familieane våre for lån av bil og kontor, og for barnepass både ettermiddagar og helgar. Og ein sjølvstakke takk til våre kjære, tolmodige sambuarar som har støtta oss både når motivasjonen har spruta og ting har gått trått.

Sogndal, 13.05.2015

Anne Glimsdal Bakke og Stine Mari Flikki

Innhald

1	LESING SOM EI GRUNNLEGGANDE FERDIGHEIT	1
1.1	BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA	1
1.2	TEMA OG AKTUALITET	2
1.3	PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING	3
2	TEORI	6
2.1	KVA ER LESING?	6
2.1.1	Læringsteoriar om lesing	8
2.1.2	PISA og PIRLS om lesing	9
2.2	LESING I SKULEN	11
2.2.1	Lesing i norsk	14
2.2.2	Lesing i matematikk	16
2.2.3	Lesing i naturfag	18
2.2.4	Eksplisitt og implisitt leseopplæring	19
2.3	LESEFORSTÅING	22
2.4	LESESTRATEGIAR	24
2.5	METAKOGNISJON	26
2.6	MOTIVASJON	27
2.6.1	Frivilig lesing	29
2.7	OPPSUMMERING AV TEORIKAPITTELET	30
3	METODE	32
3.1	KVALITATIV METODE	32
3.2	INTERVJU	33
3.2.1	Planlegging av intervju	35
3.2.2	Gjennomføring av intervju	38
3.2.3	Transkribering av intervju	39
3.2.4	Analyse av intervju	39
3.3	OBSERVASJON	40
3.3.1	Planlegging av observasjonar	41
3.3.2	Gjennomføring av observasjonar	42
3.3.3	Analyse av observasjonar	42
3.4	FORSKINGSETISKE VURDERINGAR	43
3.5	RELIABILITET OG VALIDITET	44
4	RESULTAT	46
4.1	GENERELT OM ARBEID MED LESING SOM GRUNNLEGGANDE FERDIGHEIT	47
4.1.1	Lesing som grunnleggande ferdigheit i norsk	47
4.1.2	Lesing som grunnleggande ferdigheit i naturfag	51
4.1.3	Lesing som grunnleggande ferdigheit i matematikk	53
4.2	ARBEID MED LESESTRATEGIAR	56
4.2.1	Lesestrategiar i norsk	56
4.2.2	Lesestrategiar i naturfag	58

4.2.3 Lesestrategiar i matematikk.....	59
4.3 ARBEID MED LESEFORSTÅING	60
4.3.1 Leseforståing i norsk	60
4.3.2 Leseforståing i naturfag.....	62
4.3.3 Leseforståing i Matematikk.....	62
4.4 ARBEID MED METAKOGNISJON.....	63
4.4.1 Metakognisjon i norsk.....	64
4.4.2 Metakognisjon i naturfag	65
4.5 ARBEID MED LESEMOTIVASJON.....	66
4.5.1 Lesemotivasjon i norsk	66
4.5.2 Lesemotivasjon i naturfag.....	68
4.5.3 Lesemotivasjon i matematikk.....	70
4.6 OBSERVASJONAR.....	72
4.6.1 Observasjon av norsklærarar	72
4.6.2 Observasjon av naturfaglærarar	73
4.6.3 Observasjon av matematikklærarar.....	75
5 DRØFTING	77
5.1 EKSPISITT ELLER IMPLISITT TILNÆRMING?	77
5.2 LESING I FAGA	82
5.2.1 Norsk: Eit overordna ansvar for lesing	82
5.2.2 Naturfag: Bokfag eller opplevingsfag?.....	85
5.2.3 Matematikk: Omgrep og tekstoppgåver	88
5.3 ANDRE FUNN	91
5.3.1 " Alle blir ikkje bokormar" – om haldningar til lesing i faget.....	91
5.3.2 "Dei forlangar jo fornuft" – om føremålet med lesing	92
5.3.3 "Alle er så opptekne i si klasse" – om tverrfagleg samarbeid	93
5.3.4 "Det viktigaste er at dei forstår det dei les" – om arbeid med det tekniske.....	94
5.3.5 "Å få dei til å stoppe opp litt" – om arbeid med metakognisjon	95
5.4 OPPSUMMERING AV HOVUDFUNN	97
6 AVSLUTNING.....	99
6.1 Kritiske refleksjonar	100
6.2 Vegen vidare	102
7 LITTERATURLISTE	104
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	107
VEDLEGG 2: INFORMASJON TIL REKTOR	109
VEDLEGG 3: INFORMASJON TIL INFORMANTANE	110
VEDLEGG 4: OBSERVASJONSSKJEMA	111
VEDLEGG 5: SKJEMA FOR DATAREDUKSJON	112

1 Lesing som ei grunnleggande ferdigheit

I dette prosjektet har vi valt å jobbe med lesing som ei grunnleggande ferdigheit. Grunnleggande ferdigheiter vart innført med Kunnskapsløftet (LK06) i 2006, og er eit ansvarsområde i skulen for både skuleleiar og lærarar. I følgje "Rammeverket for grunnleggande ferdigheiter" (Utdanningsdirektoratet, 2012) er målet at dei skal bidra til å auke eleven sin kompetanse i dei enkelte faga, og bli ein del av eleven sin faglege kompetanse. Forståinga av lesing i Kunnskapsløftet kjem frå OECD sin definisjon av leseomgrepet, og handlar om å forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i det ein les. Opplæringa skal bidra til at elevane får gode avkodningsferdigheiter, språklege ferdigheiter og at dei kan nytte ulike strategiar i møte med nye tekstar. Det er viktig at alle lærarar blir medvitne om korleis lesing kan nyttast som reiskap for læring, samt at lesing er ein del av fagkompetansen i alle fag. Ei god leseopplæring skal gje gode tekstlege ferdigheiter, kunnskapar og opplevingar i skulesamanheng, men like viktig er det at elevane blir rusta til å møte ulike tekstar seinare i livet.

I dette innleiingskapittelet vil vi gjere greie for kvifor vi har valt å arbeide med dette temaet, kva vi meiner gjer temaet interessant og aktuelt, og dessutan gje ein kort presentasjon av forskning som er gjort på området tidlegare. I kapittel 1.3 vil vi presentere problemstillinga vi har arbeidd ut i frå, kva vi legg i den og kva avgrensingar vi har lagt til grunn for prosjektet.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Gjennom praksiserfaringar og arbeid med bacheloroppgåve har vi sett at arbeid med lesing i andre fag enn norsk fører med seg ein del utfordringar, men også mange moglegheiter for utvikling av leseferdigheiter. I arbeidet med bacheloroppgåva vår om den vidare leseopplæringa møtte vi engasjerte og erfarne norsklærarar som la vekt på at arbeid med lesing i andre fag enn norsk gjev moglegheit for eit møte med tekstar og kontekstar som ein ikkje møter i norskfaget. Det var viktig for dei å formidle til elevane at lesing og strategibruk ikkje berre høyrer heime i norsktimen, men at det kan nyttast som eit nødvendig verktøy til læring og forståing også i andre samanhengar. Gjennom praksisperiodar har vi fått inntrykk av at ein del lærarar ikkje tek i bruk dette potensialet for å jobbe bevisst og eksplisitt med til dømes lesestrategiar og leseforståing i ulike fag. Etter vår erfaring ser læreboktekstar ofte ut til å hovudsakleg bli brukt til mengdetrening og som utgangspunkt for skrivetrening, til dømes ved å la elevane først lese høgt etter tur, deretter summere opp i fellesskap kva dei har lese, før ein arbeider med oppgåver knytt til teksten.

Arbeid med lesing, vidare leseopplæring og lesing som grunnleggande ferdigheit i løpet av lærarutdanninga har gjort dette til ei personleg interesse. Vi er difor interesserte i å sjå korleis dette arbeidet vert gjort i praksis, og korleis lærarar inkluderer dette arbeidet i si undervising i ein travel skulekvardag. Dette ynskjer vi å undersøke både på grunn av eit auka fokus på grunnleggande ferdigheiter i samfunnet, men også for vår eigen del, med tanke på vår framtidige lærarrolle.

1.2 Tema og aktualitet

Gjennom eit litteraturstudium, der vi tok føre oss ti forskingsartiklar som omhandla temaet lesing, erfarte vi at lesing og leseferdigheiter er eit stort og omfattande forskingsområde. Samtidig verka det som at forskning i større grad fokuserer på resultat og utprøving av ulike metodar og program, enn på vanleg klasseromspraksis. Vi fann få studiar som tok føre seg læraren sitt daglege arbeid med lesing som ei grunnleggande ferdigheit og arbeid med lesing i alle fag. Dei ti artiklane fortalde oss meir om effekten av ulike tiltak og kva lærarar bør arbeide med, enn om kva som faktisk skjer i klasserommet til dagleg, læraren sitt arbeid med lesing som ei grunnleggande ferdigheit, deira erfaringar og informasjon om kva dei legg vekt på. Marit Kjærnsli og Astrid Roe (2010, s. 131) skriv at kvalitativ klasseromsforskning med fokus på korleis læraren legg til rette for læring, er nødvendig for å skape eit klårare bilde av kva som faktisk skjer i klasserommet.

Ved å studere ulike forskingsprosjekt innan temaet lesing, har vi fått inntrykk av at det ofte kan vere uklårt for mange lærarar korleis ein skal arbeide med grunnleggande ferdigheiter. I ein undervegsanalyse av Kunnskapsløftet (Hertzberg, 2010) vart rektorar og lærarar ved ulike skular intervjuja mellom anna om arbeidet med grunnleggande ferdigheiter i ulike fag. Denne rapporten viste at læreplankravet om grunnleggande ferdigheiter foreløpig berre hadde ført til mindre endringar på skulenivå. Frøydís Hertzberg (2010) skriv at det kan verke som om intensjonen med grunnleggande ferdigheiter ikkje har blitt forstått, og at arbeidet med dette difor heller ikkje blir oppfatta som særleg meningsfullt.

PISA er ein internasjonal studie som undersøker elevar sine ferdigheiter innan lesing og leseforståing. Testane blir gjennomført kvart tredje år, og gjev eit innblikk i elevane sine leseferdigheiter på visse klasstrinn. Den siste gjennomføringa i 2012 hadde 65 deltakarland. Her blir mellom anna leseferdigheitene kartlagde og studert i høve til tidlegare resultat og andre land. PIRLS er ein annan internasjonal trendstudie som undersøker leseferdigheiter hjå

elevar på 4. og 5. trinn kvart femte år. Ved hjelp av resultatene frå testen blir det kartlagt kor godt elevane les, i tillegg til at det blir samla informasjon om kva forhold som kan påverke utviklinga av leseferdighetene. Vi har studert PISA-rapportane frå 2009 og 2012 og PIRLS-rapporten frå 2011, og lagt ein del av funna i desse studiane til grunn for vårt prosjekt.

I prosjektet “Lesing av fagtekster som grunnleggande ferdighet” (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010) vart det gjennomført intervju med elevar, lærarar og skuleleiar, i tillegg til klasseromsobservasjonar på fem relativt ulike skular. I tillegg vart læremidla i dei ulike faga analysert. Det overordna målet med prosjektet var å få kunnskapar om lesekulturen i skulen og kva rolle fagtekstar har i arbeid med lesing som ei grunnleggande ferdighet i alle fag. Det vert teke utgangspunkt i faga naturfag, matematikk, RLE og norsk. Resultata frå dette prosjektet viste mellom anna at læreboka er svært dominerande når det kjem til arbeid med lesing i faga, at tekstane har stor grad av multimodalitet, men at elevane i liten grad klarar å utnytte alle tekstelementa. Elevane oppfattar dessutan leseopplæring først og fremst som ein norskfagleg aktivitet.

1.3 Problemstilling og avgrensing

Lesing i skulen er eit aktuelt og viktig tema, og vi fann tidleg ut at dette var noko vi ville studere nærare. Sidan vi fann relativt få studiar som omhandla læraren sitt daglege arbeid med lesing og arbeid med lesing i ulike fag, valte vi dette som vårt fokusområde. Vi vil dermed undersøkje korleis den enkelte læraren arbeider med lesing som grunnleggande ferdighet i sitt fag. Vår problemstilling for dette prosjektet er difor:

Korleis arbeider lærarar i 4.–7. klasse med lesing som ei grunnleggande ferdighet i faga norsk, matematikk og naturfag?

For å definere omgrepet “lesing som ei grunnleggande ferdighet” vil ta utgangspunkt i definisjonen frå Utdanningsdirektoratet sitt rammeverk for grunnleggande ferdigheter: “Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 10). Desse fire aspekta vil vi knytte til leseforståing, lesestrategiar, metakognisjon og motivasjon. Desse fire undertemaa vil vi nytte som gjennomgåande i oppgåva, fordi vi oppfattar dei som tett knytt saman og som sentrale element når ein skal arbeide med lesing som grunnleggande ferdighet. Gjennom teoridelen vil

vi mellom anna gjere greie for korleis vi definerer og kva vi legg i desse fire omgrepa (kapittel 2.3–2.6).

Vi ynskjer å fokusere på 4.–7. klasse, fordi arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit i stor grad kan knytast til den vidare leseopplæringa. Gerd B. Salen (2003, s. 76) skriv at målet med den vidare leseopplæringa er å automatisere leseferdigheitene, slik at ein kan frigje kognitive ressursar til å fokusere på forståing og tekstleg framstilling av det ein les. Når avkodingsferdigheitene er automatiserte, kan eleven bruke den kognitive kapasiteten til å forstå, og dermed lese for å lære (Kulbrandstad, 2003). I problemstillinga ligg det at vi vil undersøkje korleis lærarar inkluderer lesing som grunnleggande ferdigheit i planlegging, gjennomføring og etterarbeid av den daglege undervisinga i tre ulike fag. Vi ynskjer å finne ut kva dei legg vekt på når dei vel metode og arbeidsmåtar for undervisinga, og bli kjende med kva tankar og erfaringar lærarane har i høve til arbeid med lesing. Vi har valt faga norsk, matematikk og naturfag fordi dei tek føre seg relativt ulike tekstar, teksttypar, tema og fagomgrep. Difor meiner vi det er interessant å sjå korleis desse ulike føresetnadane utspelar seg i det praktiske arbeidet med lesing i faget. I alle tre er det store moglegheiter for å inkludere til dømes arbeid med lesestrategiar og omgrepsinnlæring.

I evalueringa av Kunnskapsløftet (Hertzberg, 2010) vert det hevda at arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit handlar om å bruke lesing som noko meir enn berre å øve på ferdigheiter ved å lese ein tekst. Hertzberg (2010) skil mellom ordinær undervising og arbeid med grunnleggande ferdigheiter. Dette skiljet vil vere vesentleg også for vårt prosjekt. Vi vil definere lesing i ordinær undervising som det å bruke leseferdigheitene som eit reiskap for å tileigne seg fagkunnskap. Til dømes vil det å lese instruksjonar for ei matematikkoppgåve, for så å kunne løyse oppgåva, vere døme på lesing i ordinær undervising. Arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit handlar derimot om at leseferdigheita ikkje berre skal brukast, men også utviklast, anten eksplisitt eller implisitt. Døme på dette kan vere om matematikklæraren modellerer korleis elevane skal tolke og lese ein tabell, eller om ein i naturfag arbeider med lesestrategiar for å auke elevane si forståing av teksten. Arbeid med grunnleggande ferdigheiter kan skje i eigne timar der læraren har eit særskilt fokus på dette, men det kan også vere inkludert som ein del av den ordinære undervisinga.

For å avgrense prosjektet har vi medvite valt å ikkje legge vekt på tema som omhandlar skriftlege ferdigheiter, elevar med lese- og lærevanskar, elevar med andre språk enn norsk som morsmål og andre tema som kan knytast til utvikling av leseferdigheiter og arbeid med

lesing. Dette er tema som rett nok kan vere både relevante og interessante for korleis lærarar arbeider med lesing som ei grunnleggande ferdigheit, men som også krev eigen teori og eit meir omfattande fokus enn det vi har moglegheit til i dette prosjektet. Vi har dermed retta blikket direkte mot arbeidet med leseferdigheiter som vert gjort i samla klasse med tilpassa undervising, og ikkje i samband med spesialundervising.

2 Teori

I dette kapittelet gjer vi greie for vårt teorigrunnlag knytt til lesing som ei grunnleggande ferdigheit i alle fag. May Britt Postholm (2010) skriv at teoretiske perspektiv gir retninga for den kvalitative forskingsprosessen, ved at forskarblikket blir "(...) farget av forskerens teoretiske ståsted" (Postholm, 2010, s. 17). Målet med kapittelet er å finne teori som kan kaste lys over informantane sine metodiske val, tankar og erfaringar med lesing som grunnleggande ferdigheit.

I det første delkapittelet tek vi for oss ulike definisjonar og forståingar av leseomgrepet, og dessutan kva læringsteoriar og internasjonale lesetestar seier om lesing og leseferdigheiter.

*Det andre delkapittelet handlar om lesinga si rolle i skulen. Vi vil her gjere greie for kva som kjenneteiknar lesing i dei tre faga vi har inkludert i dette prosjektet: *Norsk, matematikk og naturfag*. Til slutt i delkapittelet vil vi også ta for oss ulike tilnærmingar til arbeid med lesing, med hovudvekt på eksplisitt leseopplæring og arbeid med eksplisitte leseforståingsstrategiar.*

*Dei fire siste delkapitla tek for seg dei fire deltemaa våre: *Leseforståing, lesestrategiar, metakognisjon og lesemotivasjon*. Her vil vi gjere greie for definisjonar, forskning og teoriar knytt til desse fire, samt korleis arbeid med desse bør leggast opp i skulen.*

2.1 Kva er lesing?

Philip B. Gough & William E. Tunmer (1986) definerer lesing som eit produkt av ordavkoding og forståing, og illustrerer dette med modellen "The simple view of reading": lesing = ordavkoding x forståing. Roe seier at ordavkoding "dreier seg om å kunne identifisere bokstavene (grafemene) som representantar for lyder i talespråket og sette disse sammen til ord, som igjen danner setningar som uttrykker en mening" (Roe, 2011, s. 25). Modellen viser dermed at dersom leseaktiviteten skal kvalifiserast som "lesing", må lesaren både kunne sette rett lyd til rett bokstav, og kunne forstå det han les. Ein seier gjerne at barn har knekt lesekode når dei har forstått kva lydar bokstavane symboliserer og kan stave seg gjennom ord og etter kvart heile setningar. Dette er hovudfokuset i den fyrste leseopplæringa og blir ofte omtala som den tekniske sida ved lesing. Gode tekniske ferdigheiter legg eit godt grunnlaget for den vidare leseopplæringa.

I denne oppgåva tek vi utgangspunkt i ein vidare og meir omfattande definisjon av leseomgrepet enn “The simple view of reading”, når vi snakkar om lesing og leseferdigheiter. Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken skriv at “Lesing er evnen til å tilegne seg og ta i bruk ord, begreper og innhold i tekster og kontinuerlig reflektere over det leste.” (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008, s. 60) I denne definisjonen er fokuset i mindre grad å kunne sette rett lyd til rett bokstav, og meir på at lesekompetanse også dreier seg om å kunne forstå, bruke og reflektere over det ein les. Også dei internasjonale lesetestane PISA og PIRLS (sjå s. 9) opererer med leseomgrep som omfattar langt meir enn ordavkodning. PIRLS definerer lesing som evna til å forstå og bruke skriftlege språkformer, og legg vekt på at vi les for å skape mening frå tekst, for å lære, for å delta og for eiga fornøyelse (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 19). OECD nyttar omgrepet “reading literacy”. I norske PISA-rapportar vert dette omgrepet omsett til “lesekompetanse”, for å syne at lesing i PISA handlar om meir enn lesing som avkodning og enkel meiningsdanning. Lesekompetanse vert definert som det å forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrivne tekstar (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 33), den same definisjonen som læreplanen og utdanningsdirektoratet nyttar for å definere lesing (sjå s. 3).

Literacy er eit omgrep som er mykje i bruk innan leseforskning, og som ofte blir omsett til skriftkyndigheit på norsk. Literacy er eit utvida ferdigheitsomgrep som inkluderer både lese- og skrivekompetanse, men også evna til å lese og tolke andre visuelle og kulturelle uttrykk (Aamotsbakken & Knudsen, 2011). Innhaldet i omgrepet endrar seg i takt med endringane i samfunnet. Det er heilt andre krav til lesing og forståing av tekstar no enn for 50 år sidan, og vi har mange fleire teksttypar å halde oss til (Westlund, 2010, s. 56). Eit utvida leseomgrep som seier at lesing handlar om meir enn lesing og forståing av tekst, gjer det dermed også nødvendig å sjå på kva ein tekst er for noko. I følge Magne Rogne (2008) har skulen lenge hatt ei semiotisk eller utvida forståing av tekstomgrepet. Dette inneber at tekst ikkje berre handlar om verbalspråklege tekstar, men også om tekstar sett saman av ulike modalitetar. Ein modalitet er “(...) ein kulturelt og sosialt skapt ressurs som ein nyttar til kommunikasjon – til dømes skrift, tale, bilde eller gestar” (Rogne, 2008, s. 239). Rogne hevdar samtidig at omgrepet “tekst” i liten grad blir brukt eksplisitt om tekstar som inneheld andre modalitetar enn verbalspråk, særleg skriftleg tekst, og at det bør bli naturleg å nytte tekstomgrepet i ein utvida forstand.

2.1.1 Læringsteoriar om lesing

Ulike læringsteoriar legg vekt på ulike moment ved det å kunne lese. Dei kognitive teoriene har fokus på prosessen som skjer individuelt, medan dei sosiokulturelle teoriene ser på samspelet mellom individa. Lise I. Kulbrandstad skriv at teoriar om leseutvikling bør byggjast på innsikt både frå kognitive og sosiokulturelle syn på læring, "(...) fordi leserens utvikling må sees i sammenheng med det miljøet og samfunnet hun eller han vokser opp i" (Kulbrandstad, 2003, s. 16–17). Dei kognitive teoriene skildrar lesing som ein todelt individuell prosess. På den eine sida handlar det om den tekniske sida ved lesinga. Når det tekniske er automatisert, kan ein bruke den kognitive kapasiteten på den andre delen av leseprosessen, forståing av teksten. Avkodning og forståing er i praksis vanskelege å skilje frå kvarandre fordi dei skjer nesten samtidig. Når ein fyrst har lært å lese, skjer avkodninga automatisk, og ein kan ikkje unngå å lese dei skrivne orda ein ser. I følgje kognitiv læringsteori vert erfaringar og hukommelse lagra i form av kognitive skjema (Roe, 2011, s. 32). Desse skjemaa kan skildrast som strukturerte hukommelsesmønster som ligg lagra i hjernen. Informasjonen og erfaringane som vert lagra her, kan seinare aktiverast, hentast fram og utvidast etter kvart som ein får nye erfaringar.

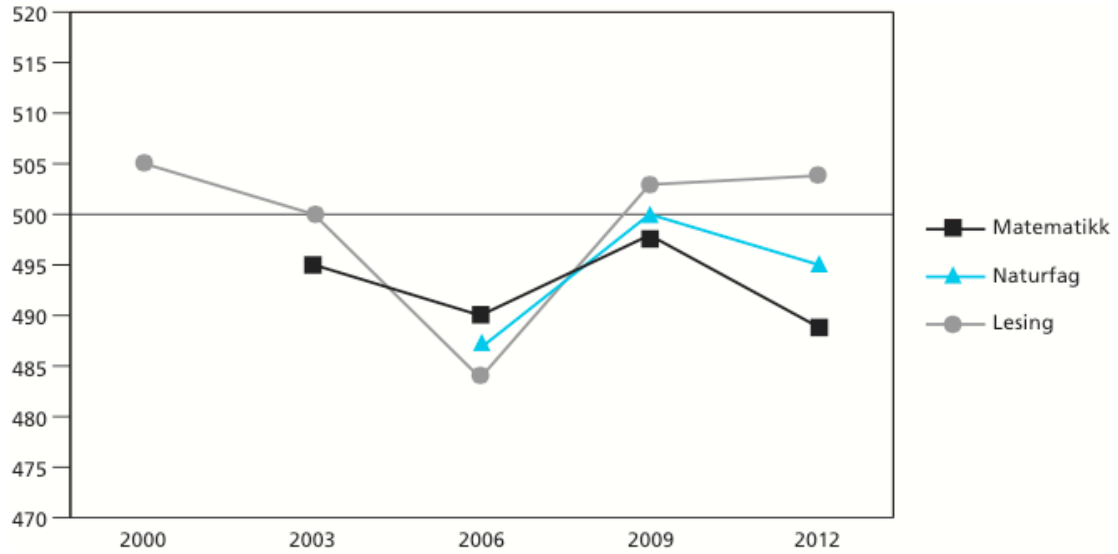
Sosiokulturelle læringsteoriar ser ikkje på lesing som ei primært individuell ferdigheit, men først og fremst ein sosial aktivitet som skjer i samspel med andre i naturlege situasjonar. Læring blir sett på som eit resultat av interaksjon med andre i læringsmiljøet, der kunnskapen er fordelt mellom deltakarane. Dialogen blir sett på som svært viktig, fordi den bidreg til forståing, omgrepsutvikling, oppklaring av misforståingar og oppdaging av løysingar (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vygotskij referert i Terje Manger, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl og Turid Helland (2009, s. 133) sin modell om den nærmaste utviklingssona, skildrar samanhengen mellom den mentale alderen til eleven, altså det eleven kan gjere åleine, og det eleven kan greie saman med andre som kan litt meir. Vidare har språket ei viktig rolle innan læring, fordi kunnskap vert forma av språk og meningsfull handling. Sosiokulturelle teoriar set den meningssøkjande aktiviteten i fokus, med sosial interaksjon som drivkraft. For undervisinga betyr dette at elevane bør inkluderast i faglege diskusjonar og samarbeid, der dei med læraren som støtte og rettleiar arbeider seg fram til ei løysing. Kulbrandstad (2003, s. 47) skriv at lesing ikkje berre er ei individuell ferdigheit, men òg ein sosial og kulturell praksis. Skrivne tekstar er ein viktig del av kvardagen vår, og lesing er difor ei ferdigheit som alle i eit moderne kunnskapssamfunn bør meistre. Dei sosiokulturelle teoriene framhevar at dersom læraren kjenner til bakgrunnen til elevane, kan kunnskapen om denne nyttast i arbeidet med å tilpasse leseopplæringa.

2.1.2 PISA og PIRLS om lesing

Sidan fyrst på 2000-talet har to store trendstudiar, PISA og PIRLS, vorte gjennomført i norsk skule. Begge desse undersøkingane tek sikte på å skaffe opplysingar om norsk leseopplæring og norske elevar sine leseferdigheiter, ved å studere utvikling over tid og samanlikne resultatane med resultat frå andre land. PISA-testane undersøker 15-åringar sine ferdigheiter innanfor lesing, matematikk og naturfag, og har fokus på aktiv bruk av kompetansar og erfaringar, haldningar og motivasjon (Kjærnsli & Olsen, 2013, s. 11). Resultata vert samanlikna med resultat frå andre OECD-land, slik at ein også skal kunne vurdere norske elevar sine prestasjonar i ein internasjonal samanheng. For at ein skal kunne sjå på trendar og utvikling over tid, har undersøkinga blitt gjennomført kvart tredje år sidan 2000. Alle tre fagområda er inkludert kvart år, medan hovudfokuset varierer. Lesing var hovudområdet i 2000 og i 2009. I PISA 2009 svara dei utvalde elevane både på den faglege papirbaserte prøva og eit spørreskjema som mellom anna fokuserer på haldningar og læringsstrategiar, i tillegg til at 1/3 av utvalet vart uttrekt til å svare på ei elektronisk leseprøve (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 14). I PISA 2012 var det matematikk som var i hovudfokus.

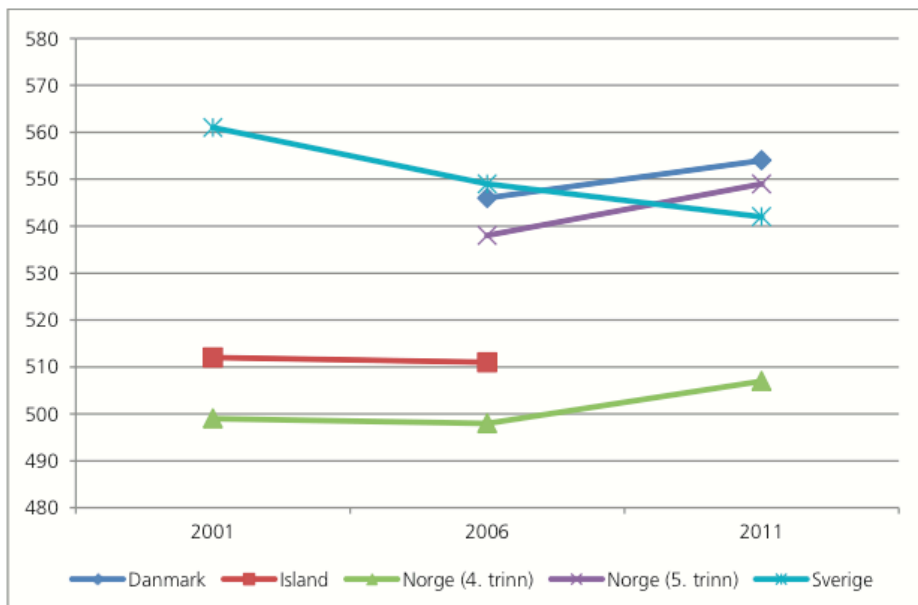
PIRLS tek for seg leseferdigheiter blant fjerdeklassingar. Sidan norske fjerdeklassingar er eit år yngre enn fjerdeklassingane i dei andre nordiske landa, har Noreg også med eit halvt utval med femteklassingar (Daal, Solheim & Gabrielsen, 2011, s. 7). Prøven legg hovudvekt på leseforståing, men samlar også inn informasjon om haldningar, interesser, lesevaner, avkodingsferdigheiter og læringsmiljøet på og utanfor skulen. Undersøkinga har blitt gjennomført i Noreg kvart femte år sidan 2001, sist i 2011. Også her vert resultatane samanlikna med resultat frå tidlegare år, samt resultat frå andre deltakarland. I 2011 deltok 48 land i denne undersøkinga.

Resultata frå dei første gjennomføringane av PISA og PIRLS viste at norske elevar kom dårlegare ut enn elevar frå ein del land det var naturleg å samanlikne med. PISA 2000 viste at norske 15-åringar berre skåra gjennomsnittleg i lesing og at Noreg dessutan var blant landa med størst spreining, eit resultat som seinare vart stadfesta mellom anna av PIRLS 2001 (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 204). PISA 2006 viste ein relativt stor nedgang, særleg i lesekompetanse, då norske elevar skåra under snittet på alle dei tre fagområda (Kjærnsli & Olsen, 2013). I 2009 og 2012 var derimot resultatane tilbake omtrent på det nivået dei var på i 2000 (sjå figur 1), med ein kan framleis ikkje snakke om nokon særskild framgang frå 2000 til 2012. Undersøkinga viste dessutan at dei oppgåvene som var mest utfordrande for norske elevar, var oppgåver knytt til kunnskapsformidlande sakprosa.



Figur 1: Dei norske resultata i PISA-undersøkingane for kvart av dei tre fagområda (Kjærnsli & Olsen, 2013, s.20).

PIRLS 2011 viste ei signifikant forbetring av leseferdigheitene (sjå figur 2), i tillegg til at Noreg no er eit av landa med minst skilnader mellom sterke og svake lesarar (Gabrielsen & Solheim, 2013). Kjærnsli og Rolf Vegar Olsen (2013, s. 20) skriv at resultata over tid tyder på at det er typisk for norske tiandeklassingar å prestere litt over OECD-gjennomsnittet i lesing, då resultata har vore relativt stabile, og at ein dermed kan sjå botnpunktet i 2006 som eit unntak.



Figur 2: Trendar i Norden (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 32).

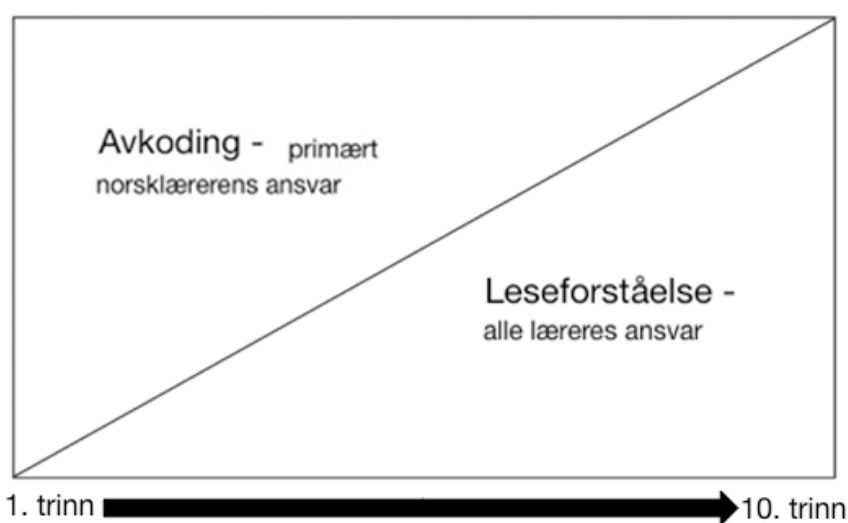
Både PISA og PIRLS viser stadig at jentene presterer langt bedre enn gutane i lesing, og at dette er eit trekk som har vore stabilt over lengre tid. Forskjellane er framleis store, men i PIRLS 2011 var dette gapet noko redusert blant fjerde- og femteklassingane (Daal, Solheim & Gabrielsen, 2011, s. 7). Ei anna utfordring er at samtidig som prøvane viser at gruppa med dei svakaste lesarane er mindre i 2012 enn den var i PISA 2000, er det også færre av dei som skårar på høgaste nivå (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 91). Kjærnsli og Olsen (2013, s. 190) presiserer at det er viktig at den norske skulen klarer å heve talet på sterke lesarar, utan at det går utover dei svake. Samtidig er det nødvendig å sørgje for at også dei sterke elevane får dei utfordringane og den oppfølginga dei har krav på.

2.2 Lesing i skulen

Den vidare leseopplæringa tek til når lesekoden er knekt og elevane les nokolunde flytande. Leseferdigheitene til elevar som byrjar på skulen er svært individuelle, men i løpet av dei to fyrste skuleåra vil dei fleste ha knekt lesekoden. Den vidare leseopplæringa startar difor på ulik tid for kvar enkelt elev, sidan eleven fyrst må meistre den tekniske sida av lesinga ved å kunne omforma bokstavar til lyd. Målet med den vidare leseopplæringa er at elevane skal automatisere leseferdigheitene, slik at dei kan frigje ressursar til å fokusere på forståing (Salen, 2003). Dersom eleven strevar med å avkode ein tekst, blir det utfordrande å skulle fokusere på element som forståing, bruk av lesestrategiar og det å bli ein god lesar. Dermed vert eit av måla med den vidare leseopplæringa å automatisere avkodinga til elevane. Når avkodingsferdigheitene er automatiserte, kjem arbeidet med å flytte fokuset frå å lære å lese, til å lese for å lære (Kulbrandstad, 2003).

Roe (2011, s. 12) skriv at leseopplæringa lenge var nærmast eintydig med begynnaropplæring, men at dei gjennomsnittlege resultatane på lesetestane fyrst på 2000-talet (sjå s. 9) har ført til at merksemda dei siste åra i større grad har vorte retta mot lesing, leseforståing og arbeidet som skjer etter at lesekoden er knekt. Mellom anna vart Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) innført i 2006 som ei følgje av dette. LK06 inneheld fem grunnleggande ferdigheiter som skal vere ein del av fagkompetansen i dei ulike faga; *å kunne lese*, *å kunne skrive*, *å kunne rekne* og *munnelege- og digitale ferdigheiter*. Dei er integrerte i kompetansemåla for faga i skulen og skal bidra til utvikling. Ved å innføre lesing som ei grunnleggande ferdigheit i læreplanen, skal ikkje lesing lenger bli sett på som ein isolert norskfagleg aktivitet, men som eit ansvarsområde i alle fag. Alle lærarar skal vere leselærarar, og lesing i alle fag har såleis blitt eit politisk mål som alle lærarar skal arbeide mot.

Kravet om lesing i alle fag gjeld gjennom heile skuleløpet, også i begynnaropplæringa. Å arbeide med lesing som ei grunnleggande ferdigheit i alle fag handlar om å utvikle og automatisere leseferdigheitene i ulike kontekstar, slik at ferdigheitene skal kunne brukast som verktøy for læring både i arbeid med fag og i møte med framtidige tekstar av ulike typar. Sidan ein i begynnaropplæringa hovudsakleg fokuserer på tekniske ferdigheiter og avkoding, er det naturleg å knyte hovuddelen av arbeidet med lesing som ei grunnleggande ferdigheit i alle fag, opp mot den vidare leseopplæringa og eit utvida leseomgrep (sjå s. 7). Elevar skal i følge læreplanen lese i alle fag, og ingen lærarar kan i prinsippet fråskrive seg ansvaret for leseopplæringa (Roe, 2011, s. 14).



Figur 3: Dei glidande overgangane mellom arbeid med avkoding og leseforståing frå 1. til 10. trinn (Moan, 2013, s. 137).

I PISA vert det presisert at gode leseferdigheiter legg grunnlaget for læring og meistring i ulike skulefag (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 31). I faga møter ein ulike sjangrar, teksttypar, terminologiar og omgrep som er særigne for dei ulike fagkulturane, og forskjellige fag krev difor forskjellig tekstkompetanse av elevane. Det er faglæraren som har best innsikt i sitt fag, og som såleis best kan undervise i sjangrar og strategiar elevane kan nytte seg av i møte med tekstar som høyrer faget til. Dette krev at læraren har fagleg tyngde og tryggleik, og dessutan gode fagkunnskar både om sitt undervisningsfag og om leseopplæring (Moan, 2013, s. 135).

Sonja M. Mork og Wenche Erlien (2010, s. 32) skriv om potensialet i å fokusere på språket for å lære eit fag betre. Dette inneber blant anna medvit om sjangrar og teksttypar. Sjangrar inneheld krav til form og innhald, men er òg relaterte til sosiale og kulturelle kontekstar og kan

bli endra over tid og tilpassa brukarar og føremål. Sjangrane gjev normer for korleis tekstane skal lesast. Det er difor viktig at barn blir eksponerte for ulike sjangrar og kontekstar og lærer lesemåtar og strategiar i høve til den enkelte sjanger (Maagerø & Tønnessen, 2006). Omgrepet sjanger er gjerne mest kjent for elevane i norskfaget. Men kvart fag har sine språklege tradisjonar, og det blir forventat av elevane at dei skal kunne lese og forstå på ulike måtar i faga. Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (2006, s. 39) skriv at "Å lære et fag er også å lære fagets språk og fagets sjanger". Å kjenne til sjangeren ein les er difor ein viktig del av forståinga. Ein må ha forstått føremålet med teksten, om den til dømes vil underhalde, informere, overtyde eller påverke, og lese teksten ut i frå dette føremålet. Kunnskap om verkemiddel og korleis forfattarar ofte strukturerer ein tekst er også ein viktig del av eleven sin tekstkunnskap og såleis eit viktig utgangspunkt for mange lesestrategiar (Anmarkrud & Refsahl, 2010).

Kulbrandstad (2003, s. 185) skildrar eit undervisingsforløp der ho deler lesearbeidet inn i førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen. Førlesefasen handlar om kva som skjer før ein byrjar lesinga, der elevane blir førebudd på teksten som skal lesast. I denne fasen er målet å motivere elevane og samtidig gjere dei betre rusta til å møte teksten. Døme på arbeid i førlesefasen er aktivering av førkunnskap gjennom samtale om temaet for teksten, klargjere vanskelege omgrep eller studere overskrifter og illustrasjonar. I dette arbeidet kan læraren nytte ulike verktøy, som rekvisittar, strategiar eller dialog. Dersom det skal lesast ein tekst om pingvinar, kan til dømes lærar vise bilete av pingvinar til klassa og spørje kva elevane veit om desse dyra frå før. Når alle har fått aktivert sine førkunnskapar og klassa har fått ei felles forståing for tema, er dei klare til å starte på lesefasen. Lesefasen er sjølv leseprosessen. Målet er at elevane skal verte rusta til å ta gode, strategiske val og gjennomføre denne fasen effektivt på eiga hand (Kulbrandstad, 2003, s. 191). Læraren må difor legge til rette for at elevane tileignar seg verktøy og strategiar dei kan nytte for å lette og tilpasse lesinga. Elevane må også lære strategiar for kva dei kan gjere dersom dei kjem til eit ord dei ikkje forstår, som å spørje læraren, spørje ein medelev eller slå opp ordet i ei ordbok eller på nett. Etterlesingsfasen er arbeidet ein gjer etter at teksten er lesen. Her skal læraren legge opp til vidare arbeid som kan hjelpe elevane med å vurdere eige læringsutbytte, og oppnå ei djupare forståing av det dei har lese. Litterære samtalar og skrivearbeid med utgangspunkt i teksten kan vere døme på aktivitetar som kan gjennomførast i etterlesingsfasen. Til å byrje med bøk arbeid med desse tre fasane leggst opp eksplisitt, ved at læraren modellerer og viser korleis han tenkjer og handlar i dei ulike fasane. Gjennom klasseromsdialog og gruppearbeid får elevane samtidig lære av medelevane sine tankar.

Roe (2011, s. 78) viser til forskning gjort av Jane Braunger og Jan Patricia Lewis om kva som kjenneteiknar ein god leselærer. Desse skildringane gjeld uavhengig av fag. Fyrst og fremst skal ein god leselærer ha tru på at alle elevar kan bli gode lesarar, men samtidig akseptere at det kan vere stor skilnad på lesekompetansen mellom elevar på same trinn. Ein må difor fokusere på den enkelte elev sine føresetnader. Roe (2011) skriv vidare at ein god leselærer veit kva lesestrategiar gode lesarar bruker, er klar over viktigheita av motivasjon, har gode tilbod av lesebøker til elevane, har god lesekompetanse sjølv, og har fokus på vurdering for læring. Sjølv om det finst fleire "oppskrifter" for den gode leselæraren, er Roe (2011) skeptisk til å fylgje desse for tett. Lærarar må tilpasse og justere undervisninga til gruppene av elevar og til den enkelte elev, alt etter føresetnader, behov og situasjonar. Det finst likevel mange praktiske og metodiske døme på korleis ein kan drive leseopplæring. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har til dømes gjeve ut bøker, hefte, filmar og testar lærarar kan nytte seg av i si undervisning.

Eirin Furre Moan (2013, s. 133) skriv at den gode leselæraren integrerer leseopplæringa i det daglege arbeidet, slik at det skjer i ein naturleg kontekst i det kvardagslege arbeidet med faget. Utfordringa her er å integrere lesinga som ein naturleg del av arbeidet i faga, ikkje som noko som kjem i tillegg. På denne måten kan ein få ein jamn progresjon i utviklinga av eleven si lesekompetanse, bygge opp gode fagkunnskap innan kvart fag og skape eit medvite forhold til kva dei ulike fagtekstane krev av lesaren (Moan, 2013, s. 135). Øistein Anmarkrud (2007) skriv at dyktige lærarar si leseundervisning mellom anna vert kjenneteikna av aktiv bruk av lesestrategiar, systematisk arbeid med ordforråd, aktivering av førkunnskapar og lesing som ein sosial aktivitet. Undervisning i lesestrategiar, bruk av lesefasar, samtale om tekst, arbeid med omgrep og lesing som ein sosial aktivitet er ikkje noko som vert gjort ein gang i blant, men er ein del av dyktige lærarar sin daglege undervisningspraksis.

2.2.1 Lesing i norsk

I rettleiinga for læreplanen i norsk finn vi at norsk både skal vere eit danningsfag og eit ferdigheitsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Laila Aase (2005) definerer danning som "en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, beherskar og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer" (Aase, 2005, s. 17). Samtidig skal elevane lære å nytte kunnskapar og erfaringar frå undervisninga som reiskap for vidare læring, både i norskfaget, i andre fag og utanfor skulen. Til trass for at grunnleggande ferdigheiter er eit ansvarsområde for alle lærarar, har norskfaget ei særskild oppgåve i å utvikle elevane sine språkferdigheiter.

Tradisjonelt har lesing vore sett på som ein norskfagleg aktivitet, og det er norsklæraren som har hatt hovudansvaret for utviklinga av elevane sine leseferdigheiter. Etter innføringa av Kunnskapsløftet og lesing som ei grunnleggande ferdigheit, er alle lærarar blitt leseleiarar (s. 11). I alle fag skal det arbeidast aktivt med leseaktivitetar som lesestrategiar, teksttypar, leseforståing og fagterminologi. Medan norsklærarane framleis har hovudansvaret for begynnaropplæring og den tekniske sida av leseomgrepet, er det utvida leseomgrepet og leseforståinga eit ansvar for alle lærarar (sjå figur 3, side 12). I følgje Hertzberg (2010, s. 79) viser evalueringar etter innføringa av Kunnskapsløftet at dei språklege grunnleggande ferdigheitene lesing, skriving og munnlege ferdigheiter, framleis i stor grad vert oppfatta som norskfaglege aktivitetar, og at samarbeid mellom norsklærarar og faglærarar førekjem i liten grad. Lesing blir skildra som den "store" ferdigheita, og Hertzberg (2010) hevdar at arbeidet med lesing på barnesteget ser ut til å overskygge arbeidet med dei andre ferdigheitene. I prosjektet "Lesing av fagtekster som grunnleggande ferdighet" (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010) fann ein at også elevane oppfattar leseopplæring som noko norskfagleg. Dei tenkjer dermed ikkje over at det dei har lært i norskfaget også kan nyttast i andre fag.

I følgje læreplanen for norskfaget handlar lesing i faget om å skape meining, engasjere seg, finne informasjon og forstå resonnement i tekstar på skjerm og papir (Kunnskapsdepartementet, 2013c). Etter at den grunnleggande avkodinga og forståinga er på plass, skal elevane lære å forstå, tolke, reflektere over og vurdere innhaldet i tekstar. Dei skal kunne halde seg kritisk og sjølvstendige til det dei les, og gjennom tekstane skal elevane få innsikt i andre menneske sine tankar, opplevingar og skaparkraft. Læreplanen legg vekt på at utvikling av leseferdigheiter i norskfaget er avhengig av at elevane les ofte og mykje, samt at dei aktivt arbeider med lesestrategiar og ulike typar tekst.

Rogne (2008, s. 240) skriv at teksten har hatt ei særstilling i skulen. I Noreg gjeld dette særleg i norskfaget, og han kallar difor dagens norskfag for eit tekstfag. Fram til den reviderte læreplanen kom i 2013 var til dømes alle dei fire hovudområda i faget knytt opp mot tekst og tekstkultur, men også etter revideringa står teksten som eit sentralt element i opplæringa. Både norskfaget og fleire andre fag har dei siste tiåra nytta det utvida tekstomgrepet, som inkluderer både reint verbalspråklege tekstar og multimodale tekstar. Dette er også noko læreplanen legg vekt på, mellom anna ved å fjerne det tidlegare hovudområdet for samansette tekstar i den reviderte læreplanen. Multimodale tekstar er dermed teke opp i det utvida tekstomgrepet (s. 7), og er ikkje lenger eit åtskilt arbeidsområde.

I følge læreplanen skal elevane kunne skape mening i eit breitt utval teksttypar. Omgrepet sjanger er tona noko ned etter revideringa av læreplanen i 2013. No blir det i større grad snakka om teksttypar, og at elevane skal planlegge, utforme og bearbeide tekstar og tilpasse dei til føremål, mottakar og medium (Kunnskapsdepartementet, 2013c). Det finst likevel normer for korleis tekstane skal skrivast og lesast (sjå s. 12-13). Det er difor viktig at barn blir eksponerte for ulike sjangrar og lærer lesemåtar og strategiar som høver til den enkelte sjanger (Maagerø & Tønnessen, 2006).

Under "Føremål for faget" (Kunnskapsdepartementet, 2013c) finn vi at norskfaget skal oppmuntre elevane til å bidra til utviklinga av vår norske kulturarv. For å få større forståing av det samfunnet dei er ein del av, skal dei lære å sjå språk, kultur og litteratur i eit historisk og internasjonalt perspektiv. Tekstane elevane møter skal difor vere knytt til både notid og fortid. Aase (2005) skriv at ei utfordring med bruk av den norske litterære arven er at elevane ofte berre lærer om, i staden for av eller gjennom teksten. Målet er at elevane skal lese tekstane på ein "(...) kvalifisert måte, drøfte dem, forklare dem, beundre dem eller forkaste dem" (Aase, 2005, s. 77), for slik å kunne tileigne seg nye perspektiv på tekstkulturen i samtida.

2.2.2 Lesing i matematikk

Øyvind Jacobsen Bjørkås (2013) skriv at lesing i matematikkfaget handlar om å lese for å lære meir matematikk, samt å tolke og dra nytte av tekstar med matematisk innhald som symbol og uttrykksformer, tabellar, grafar, formlar og logiske refleksjonar. I læreplanen finn vi at "lesing i matematikk inneber å sortere informasjon, analysere og vurdere form og innhald og samanfatte informasjon frå ulike element i tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Ein god matematisk lesar kan dra ut relevant informasjon frå ein matematisk tekst og tolke matematiske omgrep og uttrykk (Bjørkås, 2013).

I matematiske tekstar finn ein mykje bruk av symbol, og rekkjefylgja ein les dei ulike tekstelementa i er svært viktig. Gjennom utdanninga skal elevane lære "(...) å finne mening og reflektere over komplekse fagtekstar med avansert symbolspråk og omgrepsbruk" (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Dersom ein byter om på ord eller symbol, kan heile oppgåva endre seg, og eleven vil løyse oppgåva feil. Elevane må dessutan ha omgrepa som blir brukte klårt føre seg for å i det heile forstå oppgåvene. Døme på slike omgrep er: *gjennomsnitt, skilnad, verdi, samanlikne, trekkje i frå, tilfeldig, utval og måling*. Dersom elevane mistolkar desse, vil det få konsekvens for korleis eleven løyser oppgåva og svaret han kjem fram til. Bjørkås (2013, s. 67) skriv om ei studie gjort av Roe og Taube i 2006, som viste

samanhengar mellom lesekompetanse og matematikkprestasjonar i PISA 2003. Dei fann at eleven sin lesekompetanse er avgjerande i oppgåvetekstar som inneheld vanskelege omgrep, har lågfrekvente ord og uttrykk eller har implisitt eller villeiande informasjon. Vidare skriv Bjørkås at ein kan lære mykje frå generell lesedidaktikk om kva som er utfordringane i matematikkundervisninga, men at ein må ta høgde for at matematiske tekstar inneheld andre føresetnader enn andre tekstar, og at elevane sine føresetnader for å lese slike tekstar er annleis.

I matematikkfaget skal elevane møte tekstar frå både daglegliv og yrkesliv, i tillegg til matematikkfaglege tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Tekstar i matematikk har høg grad av multimodalitet, og det er samspelet mellom dei ulike meiningsskapande ressursane som utgjer den matematiske teksten (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 219). Døme på modalitetar ein møter i matematikkboka er tal, matematiske symbol, bokstaver, verbalspråk, matematiske figurar, grafar, fargefotografi og illustrasjonar. Ofte treng ikkje modalitetane i teksten å lesast i ei bestemd rekkefølge. Til dømes skal ein ikkje alltid starte øvst til venstre når ein skal finne rutetida i ein busstabell. Då seier vi at tekstane er diskontinuerlege (Gabrielsen & Solheim, 2013).

Lesaren må vere merksam både på mikronivået og makronivået i teksten, fordi ein må lese både dei ulike modalitetane, men også sampelet mellom dei (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 265). Det er mange ulike element på mikroplan i ein matematisk tekst, til dømes matematiske symbol i kombinasjon med tal og bokstavar. Desse elementa skapar mykje mening, og tekstane er tette og informasjonsrike. Ein kan ikkje lese raskt gjennom eller hoppe over forklaringar. Om ein overser eller ikkje forstår eit lite symbol, til dømes eit forteikn, kan oppgåva mistolkast og svaret bli feil. I andre fag kan ein ofte, ved hjelp av til dømes førkunnskapar og refleksjon, klare forstå heilskapen i ein tekst, sjølv om ein ikkje forstår absolutt alle orda ein les. Dette er ikkje tilfelle i matematiske tekstar, då ein må lese langsamt og vere merksam på alle modalitetane gjennom heile teksten. Maagerø (2009) kallar difor matematiske tekstar for "langsame tekstar". Bruk av multimodalitet i tekstane i matematikk gjer til at dei kan vere utfordrande for mange elevar. Å lese slike tekstar er noko som må lærast, og det er difor ikkje alltid best å overlate lesinga til elevane.

Prosjektet "Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene" analyserte mellom anna ulike matematikkbøker, og fann ut at samanhengen i tekstbøkene ofte er implisitt (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 266). Det er ofte brukt fleire illustrasjonar, figurar og

tabellar i same oppgåve, og dei ulike modalitetane må lesast saman for at dei skal gje ein fullstendig meining, utan at dette nødvendigvis blir presisert i oppgåva. Studien viser også at når elevane skal lese desse tekstane på eiga hand, er det vanskeleg for dei å sjå denne samanhengen. Mange elevar tek seg ikkje tid til å lese anna enn verbalteksten i oppgåvene, og såleis går dei glipp av tema, konkretiseringar og døme. Mykje er dermed avhengig av gode forklaringar frå læraren for at elevane skal sjå samanhengen i oppslag som består av fleire modalitetar, og ikkje berre les verbalteksten (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 268).

2.2.3 Lesing i naturfag

Å kunne lese i naturfag handlar om å forstå og bruke naturfaglege omgrep, symbol, figurar og argument gjennom målretta arbeid med naturfaglege tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Dette inneber at elevane skal kunne identifisere, tolke og bruke informasjon frå samansette tekstar i bøker, aviser, bruksretteleingar, regelverk, brosjyrar og digitale kjelder. Vidare vert det lagt vekt på at elevane skal kunne vurdere kritisk korleis informasjon i tekst vert framstilt og brukt, mellom anna ved å kunne skilje mellom data, påstandar, hypotesar og konklusjonar (Mork & Erlien, 2010).

Mork og Erlien (2010, s. 24) skriv at det naturfaglege språket inneheld ord og uttrykk som kan vere vanskelege for elevane, men som bidreg til å auke det språklege og faglege presisjonsnivået. Dette kan vere namnsetjande ord som skildrar observerbare objekt vi gjerne har kvardagslege namn på, slik som at smørblome eigentleg heiter engsoleie. Det kan og vere prosessord som skildrar naturfaglege prosessar, reaksjonar og forsøk som blir demonstrerte eller gjennomførde av elevane sjølve, og naturfaglege omgrep som blir brukte i forklaringar og skildringar. Vidare skriv Mork og Erlien (2010) at det å skulle skildre, fortelje og gjengi naturfag skriftleg kan vere meir krevjande for elevane enn å utføre det munnleg, men at det på same tid kan gje ei større forståing for faget når dei skal bruke naturfaglege omgrep i eigne forklaringar.

I følgje læreplanen skal elevane ikkje berre møte reint naturfaglege tekstar, men også meir kvardagslege teksttypar, som aviser, bøker, brosjyrar, internett, brukarretteleingar, oppskrifter, tabellar, diagram og symbol i faget (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Blant desse finn ein også ulike teksttypar, som narrative, forklarande, skildrande, argumenterande og rettleiande. Teksttypene inngår i ulike sjangrar elevane møter i naturfag. Mork og Erlien (2010, s. 34) skriv at dei ulike teksttypene gjev eit godt utgangspunkt til å arbeide med dei grunnleggande ferdigheitene, sidan det i omtala av dei grunnleggande ferdigheitene står at elevane skal lese argumenterande og forteljande tekstar i alle fag. Elevane skal også kunne fortelje, skildre og

forklare naturfaglege fenomen, både munnleg og skriftleg. Elevane er oftast best kjende med den narrative teksttypen, medan dette kanskje er den teksttypen som er minst frekvent i naturfag. Elevane kan sjølve skrive narrative tekstar i naturfag sidan det gjerne er den teksttypen dei er tryggast på, men det vil vere uheldig dersom dei oppfattar lesing og skriving i alle fag som at det er slik at dei skal lage forteljingar i alle fag. Naturfag er heller eit fag der elevane kan få høve til å bli godt kjende med teksttypar dei elles ikkje møter så ofte, som rettleiande og argumenterande tekstar.

2.2.4 Eksplisitt og implisitt leseopplæring

Eksplisitt leseopplæring vert kjenneteikna av konkret og direkte undervisning, og vert først og fremst knytt til arbeid med leseforståingsstrategiar. Fokuset er på å utvikle den kunnskapen og dei evnene elevane treng for å forstå og lære frå ein tekst, gjennom forklaringar og demonstrasjonar. Eleven skal tileigne seg ulike strategiar, bruke dei sjølvstendig og etter kvart kunne vite og velje kva som er passende verktøy til ulike tekstar, situasjonar og føremål. Læraren skal modellere korleis strategien skal brukast, når den skal brukast og korleis ein bør tenkje når ein bruker den. På same tid er det viktig å engasjere elevane slik at dei blir aktive deltakarar i læringsprosessen. Målet er at elevane sjølve skal bli medvitne på kva som gjer dei til gode lesarar og kva ferdigheiter og kognitive evner som må aktiverast for at leseforståinga og læringsutbyttet kan bli størst mogleg.

Med ei eksplisitt tilnærming til lesing vil fokuset vere på å utvikle sjølvseverktøyet, med vekt på korleis og kvifor dei ulike verktøya skal nyttast, samt legge til rette for sjølvstendig bruk ved seinare anledningar. Med ei implisitt tilnærming, vil fokuset derimot vere på aktiviteten i seg sjølv, og at elevane lærer og aukar leseferdigheitene gjennom handling og praktisk bruk av verktøya. Andreassen og Ivar Bråten skriv at trass i at læreplanen oppmodar om ei eksplisitt tilnærming til leseforståingsstrategiar, verkar lærarane framleis usikre på korleis undervisninga bør føregå, og at dei "(...) often test rather than teach comprehension by just concentrating on asking students questions about text content after reading." (Andreassen & Bråten, 2011, s. 520). Ved å vise til ulik forskning hevdar dei at leseundervisninga i norske klasserom i stor grad handlar om å lese høgt til elevane, stille kontrollspørsmål frå teksten og innleie dialogar der lærar stiller spørsmål, eleven svarer og lærar vurderer eller gir respons på elevsvaret. Slike aktivitetar kan i beste fall fungere som implisitt leseforståingsundervisning, der ein arbeider for å auke leseforståinga indirekte, mellom anna ved bruk av ordforklaringar før lesing og kontrollspørsmål etter lesing (Andreassen, 2007). I følgje Andreassen er det dermed mykje som tyder på at implisitt leseopplæring er den dominerande arbeidsmåten i norsk skule.

Eksplisitt leseopplæring byggjer på eit konstruktivistisk læringssyn, som framhevar at det er den lærande sjølv som utviklar sin eigen kunnskap gjennom aktiv innsats (Andreassen, 2007, s. 274). Læring skjer best når det vert lagt til rette for at elevane kan konstruere kunnskap og forståing gjennom aktiv samhandling og direkte erfaring (Roe, 2011, s. 77). Eksplisitt arbeid med lesestrategiar kan forklarast ved hjelp av både Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingssona og Bruner sin stillasmetafor. Vygotskij (side 8) hevdar at det eleven greier med hjelp i dag, kan han greie åleine i morgon. Stillasmetaforen handlar om den støtta lærar, medelevar og andre gir eleven, slik at han kan bli sjølvstendig og skape sin eigen kunnskap, basert på det han kan frå før (Roe, 2011). Når læraren forklarar og modellerer, for så å trekke seg gradvis tilbake og etter kvart la eleven ta ansvaret sjølv, er det eit døme på stillasbygging i den proksimale utviklingssona. Å modellere til dømes ein læringsstrategi handlar om at læraren demonstrerer bruken av den og tenkjer høgt undervegs, slik at elevane får innblikk i korleis ein kan nytte strategien på ein god måte (Andreassen, 2007).

Andreassen (2007) skildrar tre veldokumenterte, forskningsbaserte multistrategiprogram, som dei siste 20–30 åra har fått stor merksemd. Eit multistrategiprogram er eit eksplisitt undervisningsopplegg sett saman av strategiar som gjennom forskning har vist seg å vere effektive. Desse tre programma byggjer i stor grad på kvarandre, ved at dei tek med seg element som viser seg å vere effektfulle, samstundes som dei er ein del av ei utvikling. Resisprok undervisning (RU) vart presentert av Ann Brown og Annemarie Palincsar i 1984. Her blir det lagt opp til arbeid med fire lesestrategiar i ein sosial kontekst over ei kort, men intensiv periode. Målet er å auke elevane sine evner til å forstå og hugse tekstinnhald, samt at dei skal bli medvitne på kva arbeidsmåtar dei burde nytte for å oppnå dette. Dei fire strategiane går ut på at elevane skal summere opp hovudinnhaldet og stille spørsmål til teksten med eigne ord, oppklare det som er vanskeleg å forstå og føregripe kva teksten kjem til å handle om. Undervisninga er tett knytt opp mot Vygotskij og Bruner sine teoriar om sosialt samspel og støtta praksis, og er prega av dialog både mellom lærar og elev og mellom medelevar. Det vert lagt vekt på at elevane skal vere aktive i læringsprosessen og dialogen, ved at dei gradvis overtek læraren sitt modelleringsansvar. Effekten av programmet vart vurdert som noko varierende (Rosenshine og Meister, referert i Andreassen & Bråten, 2011, s. 521).

Transaksjonell strategiundervisning (TSU) vart lansert i 1992 av Michael Pressley, og byggjer på erfaringar med RU. Her vart det lagt vekt på at arbeidet med leseforståingsstrategiar måtte gå over lang tid, helst fleire år, og at undervisninga måtte inkluderast i skulekvardagen.

Aktivitetane i undervisinga vart valt i fellesskap av lærar og elevar under stadig samhandling. Strategiane som vart nytta varierte dermed frå program til program, men arbeidsmåtar som går att er å nytte førekunnskapar til å føregripe innhaldet og reagere på det som kjem fram i teksten, visualisere innhaldet, regulere lesefart og -måte til forståing, stille spørsmål til og summere opp innhaldet i teksten. Programmet byggjer på sosiokulturelle tankar (sjå s. 8) om at ein i fellesskap kan utvikle kunnskap og forståing som enkeltindividet ikkje klarar sjølv. Det langsiktige målet var at elevane skulle bli sjølvstendige strategibrukarar, og i følgje Andreassen og Bråten (2011) har studiar vist at TSU har hatt frå middels til stor effekt.

Sist på 1990-talet vart programmet Begrepsorientert Leseundervisning (BLU) utvikla av John Guthrie. Målet var at elevane skulle bli meir engasjerte både i lesing og i fag. Leseengasjement er hovudfokuset i dette programmet, og blir definert som "(...) samvirke mellom motivasjon, begrepskunnskap, strategibruk og sosial interaksjon" (Andreassen, 2007, s. 267). Det vert lagt vekt på strategiar for aktivering av førkunnskapar, spørsmålsstilling, informasjonssøking, oppsummering og grafisk organisering. Effekten av BLU har i stor grad vorte vurdert som positiv, sjølv om det også her finst variasjonar (Andreassen & Bråten, 2011).

Med utgangspunkt i dei tre multistrategiprogramma, tek Andreassen (2007) føre seg fem retningslinjer for god eksplisitt leseforståingsopplæring i 4.–7. klasse:

1. Læraren må "Ta konsekvensen av et konstruktivistisk syn på læring og forståelse" (Andreassen, 2007, s. 274). Læraren må altså ta omsyn til at læring både er avhengig av eleven sitt eige kognitive arbeid og av dialog og sosiokulturelt samspel med andre. Døme på dette er når læraren stiller spørsmål til elevane på eit høgt kognitivt nivå, ved å ta utgangspunkt i eller utfordre elevane sine førkunnskapar.
2. Læraren må velje ut nokre lesestrategiar som gjennom forskning har vist seg å vere effektive, og gjere seg godt kjent med desse. Læraren må dermed vere medviten på eigen strategibruk og modellere bruken, slik at elevane ser, forstår og blir medvitne på kva strategiar som høver til ulike føremål.
3. Læraren må ha ein plan for progresjonen og korleis eleven skal lære å bruke strategiane. Læraren må forklare kva strategiane går ut på, kvifor dei er viktige og når dei bør nyttast. I starten må læraren modellere og demonstrere strategiane fleire gonger både i planlagde og spontane situasjonar, og etter kvart la eleven prøve seg sjølv med støtte frå lærar og medelevar, slik at han til slutt kan bli sjølvstendig i strategibruken sin.

4. Elevane må få utvikle strategibruken og leseforståinga innanfor strukturerte sosiale rammer. Sjølv om målet med undervisninga er at elevane skal kunne nytte strategiane sjølvstendig, bør elevane også få rom til å jobbe med å utvikle ferdigheitene ved å lære av kvarandre, diskutere og støtte kvarandre.
5. Strategibruken og arbeidet med leseforståing må koplust til sentrale omgrep innan faglege tema. Arbeid med lesestrategiar og leseopplæring skal ikkje vere ein norskfagleg aktivitet, men knytast til dei ulike faga og dei ulike fagtekstane. I dei ulike faga møter elevane ulike omgrep, som det er vesentleg at dei forstår dersom dei skal forstå faget.

2.3 Leseforståing

Dersom lesinga skal ha ei hensikt, må ein kunne forstå det ein les. Då kan lesinga brukast til noko nyttig og føremålsretta, som underhaldning, kommunikasjon eller til å tileigne seg ny kunnskap. Bråten (2007, s. 11) definerer leseforståing som ein prosess der lesaren må gjennomskjue og aktivt samhandle med teksten for å hente ut og skape mening. For å forstå ein tekst må lesaren både kunne hente ut det forfattaren vil formidle og ta i bruk sin eigen kunnskap for å skape ny forståing med utgangspunkt i teksten. Leseforståing er ein samansett prosess, og lesaren må difor aktivere avanserte tankeprosessar, lesestrategiar og bakgrunnskunnskapar for å få fullt utbytte av lesinga (Roe, 2011, s. 24). Forståing og tolking av tekst er mellom anna avhengig av lesaren sin førkunnskap, strategibruk og motivasjon. Det er difor viktig at læraren har eit breitt fokus når det gjeld arbeid med leseforståing, slik at alle dei nødvendige delprosessane kan utviklast, og eleven får eit medvite forhold til korleis han bør gripe an ein ny tekst.

Førkunnskapar er ofte avgjerande for forståinga av ein tekst. Førkunnskapar handlar om tidlegare erfaringar og kjennskap til eit visst tema eller område. For å kunne forstå, hugse og lære noko av det ein les, må lesaren både ha, kunne aktivere og velje ut relevante bakgrunnskunnskapar om tema og innhald. Ulike tekstar bør dessutan lesast og tolkast på ulike måtar. Dersom ein kan nytte førkunnskapar til å kjenne att kva sjanger eller form teksten har, kan også dette vere med på å lette lesinga og forståinga av teksten. Er lesaren til dømes kjend med sjangeren dikt, kan han hente inn bakgrunnskunnskapar om tema, form, sjangertrekk og lese måte. Denne kunnskapen kan lesaren bruke til å visualisere handlinga, planlegge lese måte eller trekkje slutningar om det han les. Ein tekst kan aldri få sagt alt. Det vil alltid vere informasjon som manglar, til dømes omgrep som ikkje vert forklart eller informasjon som ligg

mellom linjene. Lesaren kan då bruke førkunnskapar og tidlegare erfaringar til å fylle ut slike informasjonshol i teksten (Bråten, 2007, s. 62). Dette vil bidra til å lette forståinga av hovudinnhaldet i teksten. I samband med spørjeskjemaet knytt til PISA 2009 (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 131) var det relativt få elevar som rapporterte at læraren hjelpte dei med å knyte lesestoffet til eigne liv og tidlegare kunnskapar. Det vert riktig nok presisert at ein må vere forsiktig med å trekke konklusjonar ut frå dette, då ein ikkje veit korleis elevane har tolka spørsmåla.

Omgrepskunnskap er tett knytt opp mot leseforståinga. Dyktige lærarar underviser systematisk for å utvikle eleven sitt ordforråd (Anmarkrud, 2007, s. 248). Kvart fag har sine domene, og sidan språk og læring heng saman, er det viktig at faglærarane introduserer elevane for det faglege språket i sine fag (Maagerø & Skjelbred, 2010). Når omgrep som er kjende for elevane, som *vatn* og *lys*, blir flytta inn i naturfaget sitt domene, blir dei omdefinerte, og elevane skal sjå på fenomena med nye auge. Dersom lesaren ikkje forstår sentrale ord og omgrep knytt til temaet, vil dette hindre forståinga og læringsutbyttet av leseaktiviteten. I ein del fag får dessutan omgrep frå det daglege språket ny tyding. Til dømes vil omgrepet *spenning* bety noko anna når ein les ein fagtekst med temaet *elektrisitet* i naturfag, enn når ein snakkar om ein skjønnlitterær bok. Mork & Erlien (2010) skriv at språket kan vere ein barriere for mange elevar i naturfag, grunna møte med mange faglege og ukjende ord. Dette gjeld ord og omgrep elevane møter i tekstar og lærebøker, men òg namn på utstyr som blir brukte i undervisning og eksperiment. *Reagensrøyr*, *fotosyntese* og *celledeling* er omgrep elevane vil møte i naturfag, og som dei må forstå for å kunne delta aktivt i undervisninga.

Roe (2011, s. 129) nemner høgtlesing av ulike teksttypar som ein nyttig aktivitet i arbeid med leseforståing. Stemmebruk og mimikk kan hjelpe lyttaren med å forstå, samtidig som han får eit innblikk i tekstopppbygging og sjangertrekk. Høgtlesing fører dessutan gjerne til samtale om innhaldet i etterkant, der innhaldet blir utdjupa og elevane forstår meir. Det har også vist seg at høgtlesing av både fagtekstar og skjønnlitteratur kan ha positiv innverknad på leseglede og motivasjon hjå elevar i alle aldrar. I all undervisning er det viktig at tekstane er forståelege i høve til ferdigheitsnivået, bakgrunnskunnskapane og erfaringane til elevane. Dette kan læraren oppnå ved å byggje ny kunnskap på kunnskapen elevane allereie har. Samtidig må tekstane innehalde eit moment av noko nytt, slik at eleven også får noko å strekkje seg etter. Ved å skape forventingar til teksten som skal lesast, kan læraren hjelpe eleven til tenkje over kva han veit om temaet frå før, i tillegg til at eleven kan bli nysgjerrig og motivert til å lese

teksten. Dersom temaet i teksten til dømes handlar om vikingtida, kan læraren gjennom samtale om bilde, bruk av rekvisittar eller lesestrategiar som tankekart eller BISON-blikk, både hjelpe elevane med å aktivere dei kunnskapane dei har frå før, samt skape motivasjon og nysgjerrigheit på kva teksten kjem til å handle om.

2.4 Lesestrategiar

Lesestrategiar er ei fellesnemning som gjeld alle dei arbeidsmåtane lesarar tek i bruk for å fremje leseforståinga (Roe, 2011, s. 84). I dette omgrepet vel vi å inkludere alle dei strategiane, teknikkane, ferdigheitene og verkøya som kan hjelpe lesaren med å hente meining, forståing og lærdom ut av ein tekst. Bråten (2007) definerer leseforståingsstrategiar som “mentale aktiviteter som lesaren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse” (Bråten, 2007, s. 67). Desse strategiane kan brukast både medvite og umedvite, og det endelege målet er at elevane skal kunne nytte dei automatisk. Eit typisk kjenneteikn for gode lesarar er at dei er “strategiske og aktive deltakarar i leseprosessen” (Roe, 2011, s. 45), som dermed nyttar leseforståingsstrategiar gjennom heile teksten. Dei byggjer opp eit stort repertoar av lesestrategiar, samtidig som dei er merksame på kva strategiar og tankeprosessar dei må aktivere for å forstå det dei les (sjå s. 26-27).

Lesestrategiar vert ofte delt inn i fire hovudkategoriar: hukommelsesstrategiar, organiseringsstrategiar, elaboreringsstrategiar og overvåkingsstrategiar (Moan, 2013, s. 143). Hukommelsesstrategiar vert brukt for å repetere og hugse innhaldet i teksten, til dømes ved å lese fleire gongar eller notere nøkkelord. Dette er den enklaste og mest overflatiske typen lesestrategiar, og handlar meir om å memorere enn om å forstå. Dei tre andre strategiane blir ofte kalla djupe strategiar, fordi dei grip inn i lærestoffet i mykje større grad enn hukommelsesstrategiane. Det er først og fremst dei djupe leseforståingsstrategiane som har samanheng med betre leseforståing (Samuelstuen & Bråten, referert i Bråten 2007, s. 68). Organiseringsstrategiar vert brukt for å organisere, gruppere og sortere informasjonen i teksten, slik at det skal bli enklare å få oversikt over teksten. I følgje Moan (2013, s. 142) er dette den strategigruppa som gjerne blir mest brukt, på grunn av enkle og oversiktlege visuelle uttrykk, som tankekart, VØL-skjema og kolonnenotat. Elaboreringsstrategiar blir nytta for å få meir heilskap og meining i teksten. Lesaren utdjuvar, utbroderer og knyter teksten til teori, med utgangspunkt i eigne bakgrunnskunnskapar. Døme på elaboreringsstrategiar kan vere BISON-overblikk, føregriping av teksten og visualisering av innhaldet. Overvåkingsstrategiar

kan brukast for å sjekke og evaluere eiga forståing undervegs i lesinga, til dømes ved å stille spørsmål til seg sjølv undervegs. Dersom lesaren ikkje kan svare på desse og dermed vurderer eiga forståing som mangelfull, kan han ta i bruk andre strategiar for å organisere eller elaborere stoffet.

Anmarkrud og Vigdis Refsahl (2010, s. 29) presenterer ein utviklingsmodell med fire nivå innan innlæring av lesestrategiar. Dei fire nivåa bør bli spegla i læraren si strategiundervisning, og tek utgangspunkt i eksplisitt undervisning av lesestrategiar (sjå side 19). Det fyrste nivået går ut på at læraren må modellere lesestrategiar, før dei på det andre nivået skal arbeide felles i klassa. Når ein når det tredje nivået bør elevane få arbeide sjølv, men med hjelp frå læraren eller ein medelev, før dei på nivå fire kan nytte strategiane sjølvstendig. Det kan ofte vere uvant for mange lærarar å bruke så mykje tid på sjølv innlæringa av strategiane. Dei føler at dei set kunnskapsinnhaldet i lærestoffet til sides når dei fokuserer så mykje på sjølv strategien. Dette vil gjerne vere realiteten i startfasen, men på sikt vil god strategiundervisning gje elevane auka læringsutbyte når dei les fagtekstar og lærebøker. Å bruke tid på strategiopplæring er altså ein pris ein må betale, men som ein får utbyte for seinare (Anmarkrud og Refsahl, 2010, s.29).

Anmarkrud og Refsahl (2010) hevdar at det er viktig med eit breitt samarbeid mellom trinna på skulen, også mellom dei nedste og dei øvste trinna. Dei nedste trinna skal førebu elevane på det som kjem på mellomtrinnet, og det bør difor vere ei kollegial forståing kring dei ulike strategiane om korleis dei skal nyttast. Når elevane får arbeide ut i frå dei same strategiane i ulike fag gjennom skuleløpet, vil det bli progresjon og utvikling i strategibruken. Målet er at elevane på sjølvstendig grunnlag skal velje strategiar med utgangspunkt i teksten som skal lesast og oppgåva som skal løysast, uavhengig av fag og lesekontekst. Døme på ei felles forståing for arbeid med lesestrategiar ved ein skule er at lærarane på dei lågaste trinna innfører ein BO-strategi, som går ut på at elevane ser på bilete og overskrift i møte med nye tekstar. Etter kvart som elevane får automatisert denne strategien, kan lærarane innføre BISON-blikket i dei høgare klassetrinna.

Strategiopplæringa bør bli utført av kvar enkelt faglærer (Anmarkrud og Refsahl, 2010, s. 74), fordi det er den enkelte lærar som har best innsikt i kva strategiar som er best eigna til tekstane i sitt fag. Når ein elev blir presentert for bruk av strategiar i til dømes samfunnsfag, er det ikkje logisk for han eller ho at den strategien også kan brukast til dømes i naturfag. Lærarane må hjelpe elevane med å overføre og bruke strategiane i andre fag og andre samanhengar. Målet er at elevane automatisk skal nytte seg av passande lesestrategiar i møte

med nye tekstar, uavhengig av sjanger og fag. Overføring mellom kontekstar er difor eit sentralt mål for strategiopplæringa, og er noko heile kollegiet bør ha som eit felles mål (Anmarkrud og Refsahl, 2010).

I Pisa 2009 (sjå s. 9) vart elevane sine strategivanar og strategibruk på tvers av fag, kartlagt ved hjelp av eit spørjeskjema. Prøva viste at kunnskapar om kva lesestrategiar som er relevante i ulike situasjonar, har ein klar samanheng med leseprestasjonar. Vidare viste undersøkinga at jentene både er flinkare og meir samstemte enn gutane når det gjeld å vurdere kva strategiar som er mest nyttige å bruke i ulike kontekstar. Dei norske jentene ligg over OECD-snittet når det gjeld å vurdere strategiar knytt til oppsummering av tekst, medan dei norske gutane ligg rett under snittet.

I følgje LK06 skal opplæringa vere mangfaldig, variert og tilpassa eleven sin sosiale og kulturelle bakgrunn. Den tilpassa opplæringa skal ikkje vere avhengig av eitt pedagogisk eller eitt fagleg syn, men av konkrete pedagogiske og faglege avgjerder som vert gjort i undervisninga. I leseopplæringa kan undervisninga i stor grad tilpassast den enkelte elev, til dømes ved å velje ulik litteratur til elevane. Slik kan litteraturen også tilpassast etter evne, ferdigheiter, interesser, nivå og utvikling. Dersom læraren kjenner alle elevane og det dei er opptekne av, vert jobben mykje lettare. Han må ta omsyn til interessene og innspel frå elevane i undervisninga, både når det gjeld ønske om arbeidsmåtar og tema. Ved å arbeide systematisk med lesestrategiar, kan elevane etter kvart nytte dei ulike strategiane etter eige behov, og sjølv tilpasse arbeidsmåten slik det høver dei best.

2.5 Metakognisjon

Metakognitiv kompetanse er tett knytt opp mot både forståing (kapittel 2.3) og strategibruk (kapittel 2.4), og handlar om å vere medviten på eiga lesing, ved at ein overvakar og vurderer eigne kognitive evner undervegs i leseprosessen (Roe, 2011, s. 45). I følgje Kjærnsli og Roe (2010, s. 118) inneber dette også å ha kunnskapar om kva strategiar som finst, samt ei evne til å bruke strategiar som er eigna for og tilpassa til ulike lesesituasjonar. Vidare skriv dei at fleire forskarar hevdar at leseforståing og metakognisjon blir stadig viktigare for å lykkast på alle område i livet, både i samband med skulegang og samfunnsliv.

Barbro Westlund (2010) skriv at det å bli ein aktiv lesar inneber å trene opp “mentale” musklar ein kan nytte for livslang læring. Dette inneber at elevane må lære varierte strategiar og

læringsmåtar, slik at dei etter kvart kan bli medvitne på eiga læring og sjølv kunne avgjere kva som er mest nyttig for dei i utfordrande lærings situasjonar (Roe, 2011). I løpet av skulegangen og den vidare leseopplæringa skal eleven ikkje berre lære å lese ein tekst, men han skal òg lære å bruke leseferdigheitene sine til noko konstruktivt, nemleg å lese for å lære. Vi lærer ulike ting på ulike måtar. Nokre gonger hjelper det å visualisere stoffet, andre gonger er det betre å strukturere stoffet, til dømes med hjelp frå eit tankekart. Nokon har stor nytte av å skrive nøkkelord, medan andre må diskutere innhaldet for å forstå kva teksten dreier seg om. Kva metode som eignar seg best for læring, kjem an på kven som skal lære og kva som skal lærast. Det er også viktig at eleven blir gjort merksam på kva metode som passar best for han.

Fleire studiar viser at eit fellestrekk for gode lesarar er at dei er aktive deltakarar i leseprosessen (Roe, 2011, s. 45). I denne oppgåva nyttar vi omgrepet *aktiv lesar* om gode lesarar som tenkjer metakognitivt, ved å vere bevisste på eigne leseferdigheiter og kva kognitive prosessar dei sjølv må aktivere for å få best mogleg utbytte av teksten dei les. Når aktive lesarar oppdagar at forståinga manglar, kan dei sjølv hente seg inn att og til dømes lese om att det dei merkar at dei har gått glipp av. Dei gode lesarane er merksame på kva som skjer under lesinga og har kontroll på eigne tankeprosessar. Det vil seie at dei merkar sjølv dersom dei misser konsentrasjonen og dermed går glipp av informasjon frå teksten. Gode lesarar har eit stort repertoar av lesestrategiar, som dei nyttar seg av etter føremålet med lesinga (Roe, 2011, s. 45). Lærarar bør difor lære elevane opp til å bli medvitne lesarar som aktivt tenkjer og handlar for å betre eiga forståing. Elevane bør bli utfordra til å overvake og evaluere eige læringsutbytte (Moan, 2013, s. 142), til dømes gjennom bruk av VØL-skjema eller overvåkingsstrategiar (sjå s. 24-25). Dersom eleven vurderer eiga leseforståing som mangelfull, må han vite kva grep han kan setje i verk for å løyse dette.

2.6 Motivasjon

Motivasjon handlar om kvifor menneske gjer som dei gjer, kvifor dei tek dei vala dei tek og korleis dei engasjerer seg i aktivitetane dei deltek i. Verdiane, måla og oppfatningane ein har er med på å påverke motivasjonen. Bråten (2007, s. 73) skriv at motivasjon er eit komplekst fenomen som består av fleire ulike komponentar, og at lesemotivasjon i stor grad vert påverka mellom anna av forventning om meistring og indre motivasjon. Forventinga eleven har om å meistre, handlar om korleis han vurderer sin eigen lesekompetanse og sine eigne føresetnader til å meistre spesifikke leseoppgåver. Ein elev som har gode meistringsopplevingar i eit fag eller med ein aktivitet, vil ha større tru på seg sjølv og eigne ferdigheiter, og dermed vere meir

motivert for å fortsette å gjere det bra. Ein elev som har negative erfaringar med ein aktivitet, kan få liten tillit til eigne evner, og dermed ofte forsøke å unngå den aktuelle aktiviteten.

Ein skil ofte mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er når ein vel å utføre ein aktivitet fordi ein opplever den som engasjerande og interessant i seg sjølv (Roe, 2011, s. 40). Dersom ein elev til dømes vel å lese ei bok fordi temaet eller handlinga engasjerer, er dette ein aktivitet som er styrt av indre motivasjon. Ytre motivasjon er i større grad prega av kontroll og ytre regulering, og handlar om at ein vel å gjere noko for å oppnå eit bestemt mål. Døme på dette er når ein elev les ein tekst for oppnå ei form for lønning, til dømes i form av gode karakterar. Salen (2003) skriv at motivasjon er ein underliggande og nødvendig faktor innan lesing. For at lesing skal bli frivillig og sjølvstendig, må motivasjonen vere til stades. Moan (2013, s. 134) presenterer ein utvida formel for leseomgrepet: Lesing = (avkodning x forståing) x motivasjon. Denne formelen legg til grunn at motivasjonsfaktoren må vere til stades for at lesinga skal vere til nytte. Sjølv om ein har dei tekniske ferdigheitene til å avkode ein tekst og dei kognitive føresetnadene for å forstå den, er det ikkje sjølv sagt at ein får med seg noko av innhaldet i teksten. Då kan det vere motivasjonsfaktoren som har påverka leseprosessen og redusert utbyttet av lesinga. Det skal vere ei glede å lese. Mange elevar er ivrige lesarar etter at dei har knekt lesekode og opplever då lese glede og meistring. Læraren må arbeide for å bevare dette engasjementet, både i den vidare leseopplærings (s. 11) og i samband med lesing i alle fag.

I fylgje Salen (2003, s. 79) er det ingen tvil om at det er mogleg å påverke elevane sine lesevanar og leselysta deira ved å motivere dei gjennom ulike tiltak. Læraren må finne prosjekt som fengjer kvar enkelt elev i klassen. "Kollektivt lesepress", til dømes ei fast lesestund kvar dag eller større leseprosjekt, kan gje motivasjon, leselyst og auka ferdigheiter. Etter kvart som elevane utviklar større lesefart og betre leseflyt, blir dei òg meir positive til å lese. Desse elevane vil bli rekna som gode lesarar og vil stadig utvikle seg på grunn av eigenlesing. Dei les oftare for å oppleve, og dei er drivne av ein indre motivasjon. Svake lesarar vil derimot ha ei mykje seinare utvikling av leseferdigheita, fordi mangel på meistringsopplevingar vil føre til liten eigenmotivasjon. Vidare vil dette også føre til at dei får lite lesetrening (Roe, 2011, s.12).

John Guthrie referert i Atle Skaftun, Odny J. Solheim og Per H. Uppstad (2014, s. 72) har forska mykje på engasjement og motivasjon for lesing, og opererer med eit skilje mellom desse to omgrepa. I dette prosjektet har vi valt å ikkje leggje særleg vekt på dette skiljet, fordi dei i daglegspråk og litteratur ofte blir brukte om kvarandre, og fordi vi meiner det praktiske

arbeidet med dei går hand i hand. Guthrie knyter lesemotivasjon til individet sitt mål med teksten, og forventingane individet har til den. Engasjert lesing handlar om ein bestemt måte å lese teksten på der lesaren er strategisk og motivert i samhandling med teksten. Ein kan altså seie at motivasjon er drivkrafta som fører til handlingar, og som dermed gjer at ein får engasjement og blir engasjert. PISA knyter leseengasjement til både lesemotivasjon og haldningar til lesing. PISA 2000 viste at engasjement i form av haldningar og lesevanar, er den variabelen som i størst grad står i høve til leseprestasjonane (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 35). Oppfatninga elevane har om tekstar og lesing, er difor avgjerande for motivasjonen. Læraren må skape ei positiv haldning til lesing hjå elevane, og han har ei viktig oppgåve som rollemodell i dette arbeidet (Håland, Helgevold, & Hoel, 2008). Positive haldningar kan såleis skapast ved at læraren sjølv syner ei positiv haldning, til dømes gjennom korleis han presenterer ny litteratur for elevane, høgtlesing (s. 23), tilrettelegging for lesing i skulekvardagen og modellering av strategiar dei kan bruke i eiga lesing (s. 20)

Resultata frå PISA 2009 tyder på at norske elevar er lystlesarar, ikkje pliktlesarar (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 91). Dette gjeld særleg gutane. Norske elevar les altså både meir og betre når tekstane engasjerer. Dette kan ein også sjå teikn på ved å studere resultata på enkeltoppgåver. Norske elevar skårar betre på tekstar som blir opplevd som relevante og interessante for aldersgruppa, enn det dei gjer på meir utfordrande og "vaksne" tekstar som krev meir uthald og nøyaktig lesing (Kjærnsli og Olsen, 2013, s. 37).

2.6.1 Frivillig lesing

Stephen D. Krashen (2004) hevdar at vegen til eit godt skriftleg språk går gjennom lesing, og at lystprega lesing er sjølv kjelda til ein god skrivekompetanse. I følgje hans teoriar er lesing det einaste som kan gjere ein til ein god lesar og skrivar. Krashen skriv at "Reading is the only way, the only way we become good readers, develop a good writing style..." (Krashen, 2004, s. 37). Dette er tankar som både støtter opp under ei implisitt tilnærming til arbeid med lesing (sjå s. 19) og bruk av mengdetrening for å auke elevane sine leseferdigheiter. Elevane må vere engasjerte lesarar, og lesinga må vere lystprega. Lystprega lesing er eitt av dei viktigaste måla læraren bør arbeide for å oppnå hjå elevane: "One of the major goals of language education should be to encourage free reading" (Krashen, 2004, s. 57). Spørjeundersøkinga i samband med PISA 2009 viste at frivillig lesing styrkjer lesinga hjå elevar. Elevar som ikkje les for fornøynsens skuld, skåra lågare enn dei som les frivillig inntil 30 minutt dagleg, medan elevar som les frå 30 minutt til 2 timar dagleg, skåra best av alle (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 97). Også blant fjerde- og femteklassingane som deltok i PIRLS 2011 var det langt fleire svake enn sterke

elevar som sa at dei las mindre enn 30 minutt anten på fritida eller for moro skuld kvar dag (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 140).

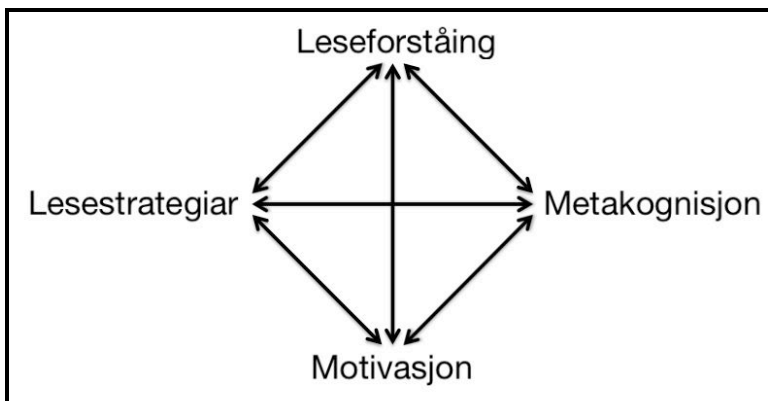
Krashen (2004) peikar på at såkalla lettlesne tekstar også er nyttig, og trekkjer fram ulike studiar som viser at det er bra å lesa teikneseriar, vekeblad, magasin, enkle faktabøker og anna lett litteratur. Han skriv at teikneseriar kan vera ein viktig inngangsport til det å lesa heile bøker, og at elevar som startar med teikneseriar vil få ein progresjon i lesinga og vil lese meir utfordrande tekstar etter kvart. Vidare hevdar han at det er ein klår samanheng mellom lesing av lettlesne tekstar og blad og utvikling av lesekompetanse. Dette samsvarar med resultatata frå spørjeundersøkinga i PISA 2009 (Kjærnsli & Roe, 2010), der resultatata viste at dess hyppigare elevane seier at dei les teikneseriar, dess betre skårar dei. Elevar som aldri les teikneseriar, vekeblad eller faktabøker skårar klart svakare enn elevar som les det. Kor ofte dei les det har mindre å seie. I den same spørjeundersøkinga kom det også fram at elevar som les skjønnlitteratur fleire gonger i veka, skårar langt over gjennomsnittet, medan elevar som aldri les skjønnlitteratur skårar lågast av alle. Å lese skjønnlitteratur inneber ofte å lese mykje tekst. Dette gjev mykje lesetrening, som i sin tur gjer elevane flinkare til å lese. Flinke elevar gir seg lettare i kast med ei tjukk bok enn elevar som strevar med lesing.

Når elevar manglar motivasjon eller lese lyst, må ein setje inn tiltak så fort som mogleg. Ein må finne litteratur som er tilpassa eleven sitt nivå, slik at det er overkommeleg og forståeleg. Ein bør òg tilpasse tema og innhald til eleven sine interesser, for å gjere litteraturen meir interessant og verkeleg. Lesing er ein stor del av skulekvardagen, og med ei positiv haldning til lesing vil dette påverke både leseferdigheita og den generelle skulemotivasjonen. Krashen (2004, s. 117) er klår på at ein ikkje må løna elevane for å motivere dei til å lese. Han meiner dette kan gje elevane inntrykk av at lesing er noko som er keisamt, og som ein bør bli påskjønta for å gjere. Det kan også føre til at elevane les så langt som dei må, og stoppar når dei når desse måla.

2.7 Oppsummering av teorikapitlet

Eit utvida leseomgrep inneber at utvikling av leseferdigheiter krev meir enn berre arbeid med avkodingsferdigheiter og leseforståing. Arbeid med leseforståing, lesestrategiar, lesemotivasjon og metakognisjon heng tett saman ved at den eine påverkar den andre (sjå figur 4), og alle fire er viktige delar av det utvida leseomgrepet. Ved å arbeide med til dømes lesestrategiar, kan ein også samtidig utvikle både leseforståinga, evna til å tenkje

metakognitivt i leseprosessen og gjere elevane rusta til å møte framtidige tekstar. Betre leseforståing og ei kjensle av å meistre kan slik påverke lesemotivasjonen.



Figur 4: Figuren vår viser korleis vi meiner leseforståing, lesestrategiar, metakognisjon og motivasjon heng saman og påverkar kvarandre.

Målet med lesinga bør vere både å forstå og lære av teksten. Dette betyr at ein ikkje berre skal lære innhaldet og fagstoffet som står i teksten, men også at ein gjennom dette arbeidet skal lære å utvikle leseferdigheitene, og slik bygge opp evnene til å møte andre tekstar i framtida. Læreplanen fortel kva elevane skal kunne og meistre i dei ulike faga, samt kva lesing som grunnleggande ferdigheit inneber i kvart enkelt fag. Veggen mot målet er derimot opp til den enkelte lærar. I dette kapitlet har vi vist til forskning som støttar både ei eksplisitt tilnærming til leseopplæring, til dømes gjennom direkte instruksjon og modellering i arbeid med leseforståingsstrategiar, men også implisitte arbeidsmåtar, der ein kan auke leseferdigheitene gjennom mengdetrening og individuell stillelesing.

3 Metode

Forskingsmetoden er den framgangsmåten forskaren vel for å samle inn data som vidare kan gje svar på problemstillinga. Kva metode ein vel er dermed avhengig av kva som er målet med prosjektet. I dette kapitlet vil vi gjere greie for forskingsmetodane vi har valt å nytte for å svare på problemstillinga vår.

I det første delkapitlet vil vi gjere greie for metodeval, med utgangspunkt i målet med prosjektet. Vi vil også kort gjere greie for kva som kjenneteiknar kvalitative forskingsmetodar.

I det andre delkapitlet gjer vi greie for primærmetoden i dette prosjektet, det kvalitative forskingsintervjuet. Her vil vi skildre val av intervjutype, samt korleis vi gjekk fram for å planlegge, gjennomføre, transkribere og analysere intervjuane våre.

Det tredje delkapitlet tek for seg sekundærmetoden vår, observasjon. Her gjer vi greie for observasjon som forskingsmetode, val av observasjonstype, i tillegg til korleis vi planla, gjennomførte og analyserte observasjonane våre.

I delkapitlet fire er det dei forskningsetiske vurderingane som står i fokus. Her gjer vi også greie for korleis vi har gått fram for å sikre informert samtykke og informantane sine rettar.

Det femte delkapitlet handlar om validitet og reliabilitet, altså korleis vi har jobba og kva val vi har teke for å sikre at prosjektet og dataa våre skal vere pålitelege og gyldige.

3.1 Kvalitativ metode

Føremålet vårt med dette prosjektet er å få djupare kunnskap om korleis lærarar arbeider med lesing som grunnleggande ferdigheit i tre ulike fag, med fokus på deira erfaringar og tankar om eigen praksis. Ein vitenskapelig forskingsmetode er den framgangsmåten forskaren brukar for å innhente kunnskap om og utvikle teoretisk forståing for eit tema, ei problemstilling eller eit fenomen (Grønmo, 2004, s. 27). For å utdjupe datamaterialet samt styrke og støtte opp om funn, hypotesar og teoriar, kan det vere nyttig å ta i bruk ei metodetriangulering.

Trianguleringa går ut på å kombinere fleire metodar i den same undersøkinga, og dermed kunne kaste lys over problemstillinga frå fleire vinklar (Grønmo, 2004, s. 55). Vi har valt å nytte

kvalitative intervju og observasjonar av lærarar for å samle inn data om temaet og den aktuelle problemstillinga.

Vi ynskte å bli kjende med lærarar sine personlege haldningar, erfaringar og opplevingar, gjennom innsamling av heilskaplege skildringar av eit utval informantar sin undervisningspraksis. Vi kan difor seie at vi har ei analytisk problemstilling og det vart dermed naturleg å velje ei kvalitativ tilnærming i datainnsamlinga (Grønmo, 2004, s. 130). Målet med kvalitative metodar er å analysere og skildre ein situasjon, ofte med eit lite utval informantar. Postholm (2010, s. 17) skriv at kvalitativ forskning inneber at forskaren prøver å forstå deltakaren sitt perspektiv ved å studere kvardagshandlingane deira i ein naturleg kontekst. Samtidig vil forskaren sin teoretiske ståstad vere med å farge forskingsarbeidet. Mellom anna vil førkunnskapar, metodeval, fokus i datainnsamlinga, spørsmål i intervjuguide og forståing av den innsamla informasjonen bli påverka av forskaren sine tidlegare erfaringar og teorigrunnlag.

I ei kvalitativ undersøking vel ein ut eit lite, føremålstenleg utval. Utvalet er strategisk i høve til å finne informasjonsrike individ eller situasjonar som kan kaste lys over og svare på problemstillinga. I kvalitativ forskning må informanten, informantane eller situasjonen ein undersøker gje mykje informasjon, grunna det avgrensa utvalet. Ein må difor tenkje gjennom kva utval som gjer undersøkinga truverdig, og ikkje representativt i statistisk forstand (Vedeler, 2000, s. 75). Kvalitativ datainnsamlinga vert prega av relasjonen mellom forskar og informant, eit forhold som ofte blir prega av nærleik og sensitivitet (Grønmo, 2004, s. 131). Forskaren står ofte fritt til å gjere endringar i det metodiske opplegget undervegs i datainnsamlinga, og slik tilpasse det til nye erfaringar og situasjonar som oppstår etter kvart.

3.2 Intervju

I dette prosjektet har vi valt å bruke kvalitativt forskingsintervju som vår primærmetode. Steinar Kvale og Svend Brinkmann skriv at eit intervju “er en samtale som har en viss struktur og hensikt” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Det har dermed mange fellestrekk med den daglegdagse samtalen, men skil seg ut ved å ha eit bestemt føremål og ein bevisst struktur. Føremålet med intervju er å produsere kunnskap ved å hente fram fylldig og skildrande informasjon om andre menneske sine erfaringar, tankar og kjensler (Dalen, 2011, s. 13). I denne oppgåva rettar vi fokuset på dei erfaringane og tankane våre ni utvalde informantar har

rundt eige arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit, og vi vurderte difor det kvalitative intervjuet som ein føremålstenleg metode for datainnsamlinga.

Det kvalitative intervjuet kan gjennomførast på ulike måtar, og det kan ha ulik grad av struktur og fleksibilitet. Føremålet med undersøkinga er difor avgjerande for kva som vil passe best og gje mest mogleg relevante data. Det ustrukturerte intervjuet liknar mest på ein vanleg samtale, der gangen i samtalen utviklar seg naturleg og vert styrt av spontan dialog, ikkje førehandsplanlagde spørsmål. Men når målet er å samle inn kunnskap om eit spesifikk emne, kan ikkje forskingsintervju vere fullstendig ustrukturerte (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Postholm (2010, s. 74) skriv at slike samtalar ofte oppstår uplanlagt, til dømes ved at ein informant deler informasjon utanfor sjølve intervjusituasjonen, eller når ein som blir observert går bort til observatøren og innleier ein samtale om temaet. Fordelen med slike intervju er at informanten står fritt til å dele av sine tankar og erfaringar, medan forskaren kan studere informanten si åtferd, utan å bli avgrensa av førehandskategoriseringar (Postholm, 2010). I vårt prosjekt kunne derimot ein slik framgangsmåte hindra oss i å stille relevante spørsmål, slik at viktig informasjon kunne gått tapt. Dessutan var det fare for at alle intervju kunne vorte så ulike at det hadde blitt meiningslaust å skulle samanlikne informantsvara og studere fellestrekk og variasjonar i undervisningspraksisen deira i etterkant.

På den andre sida finn vi det strukturerte intervjuet. Her vert alle informantane stilt den same serien med førehandsbestemte spørsmål, ofte i ei bestemd rekkefølge, medan intervjuaren prøver å halde seg likt til alle som vert intervju (Postholm, 2010). Målet er at det skal vere mogleg for andre intervjuarar å reprodusere dataa i andre intervju (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 99). Spørsmåla kan vere både opne og lukka, men fordi rekkefølga og spørsmåla ikkje kan tilpassast den enkelte, blir både spørsmåla og svara ofte lite fleksible og varierte. Styrken med slike intervju er at svara er enkle å kategorisere og samanlikne i etterkant av intervjuet. Ei svakheit er at ein kan gå glipp av interessant informasjon når ein til dømes ikkje kan be informanten om å utdjupe svaret eller forklare kva han meiner. Det strukturerte intervjuet grensar såleis mot kvantitative metodar, som bruk av spørjeskjema. I vårt prosjekt vurderte vi det strukturerte intervjuet som for lite fleksibelt, sidan det ikkje ville gje informantane nok rom til å dele av sine erfaringar og tankar om temaet, og dessutan fordi vi ynskte moglegheita til å be om utdjupande informasjon.

Eit semistrukturert intervju er ein mellomting mellom det strukturerte og det ustrukturerte intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009, s. 47) skriv at semistrukturerte intervju vert brukt når

ein vil forstå tema frå dagleglivet ut frå informanten sitt eiga perspektiv. Dette er ein open samtale som tek utgangspunkt i ein intervjuguide med spørsmål eller tema for intervjuet. Denne intervjuguiden kan styre intervjuet i ulik grad, og detaljar og teoristyring kan variere, avhengig av forskaren si førforståing og metodologiske rammer for intervjuet (Brinkmann & Tangaard, 2010, s. 28). For å få svar på problemstillinga vår, valde vi å gjennomføre eit semistrukturert intervju med kvar av dei ni informantane. Målet var å få til ein open samtale, der informanten fritt kunne dele av sine tankar og erfaringar, men innanfor bestemte rammer og tema. Intervjuguiden vår skulle fungere rettleiande for samtalen, nærast som ei slags hugseliste, slik at alle informantane fekk sagt noko om dei same kategoriane og temaa. Dermed ville det vere mogleg å samanlikne informantsvara i etterkant. Spørsmåla vart sorterte etter dei fire undertemaa våre (sjå s. 3), som vidare tek utgangspunkt i problemstillinga. Både informanten og intervjuaren kunne bevege seg fram og tilbake mellom dei ulike spørsmåla og temaa. Intervjuet kunne dermed tilpassast til den enkelte informanten, slik at alle fekk anledning til å snakke om det dei sjølve la vekt på i arbeid med lesing som ei grunnleggande ferdigheit. Samtidig måtte vi som intervjuarar passe på at vi ikkje bevegde oss for langt vekk frå den rettleiande intervjuguiden, sidan vi då risikerte at informasjonen ikkje blei relevant og at vi ikkje fekk svar på problemstillinga.

3.2.1 Planlegging av intervju

Å planlegge og gjennomføre eit forskingsintervju krev førebuing gjennom litteraturstudium av teori og tidlegare forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 27). Monica Dalen (2011, s. 16) seier at forskaren si førforståing er viktig for at forståinga av det informanten fortel skal bli så stor som mogleg. Ved å bygge seg opp omfattande førehandskunnskapar om temaet og forskingsfeltet, kan forskaren velje ein metode som er hensiktsmessig for problemstillinga og lage ein intervjuguide der spørsmåla kan føre til innsamling av relevante data. Omfattande kunnskapar om emnet er dessutan viktig dersom forskaren skal kunne stille gode oppfølgingsspørsmål undervegs i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Derfor starta vi arbeidet med å lese oss opp på læreplan, forskning og teori knytt til temaet "lesing som grunnleggande ferdigheit" (sjå kapittel 2).

Intervjuguiden (vedlegg 1) vart laga med utgangspunkt i problemstillinga, deltemaa og teori om lesing. Kvale og Brinkmann (2009, s. 144) legg vekt på intervju spørsmåla sin tematiske og dynamiske dimensjon. Det tematiske handlar om dei teoretiske oppfatningane av forskningstemaet, samt analysen av dataa i etterkant. Spørsmåla vil bli ulike avhengig av kva det er ein er ute etter. Det dynamiske er knytt til sampelet, samtalen og relasjonen mellom

intervjuar og informant. Skal spørsmåla kunne føre til ein god samtale, bør dei vere enkle, korte og forståelege. Dei første intervju spørsmåla våre var generelle og fungerte som samtalestartarar som gradvis skulle leie oss inn på temaet. Deretter vart spørsmåla sorterte i fem kategoriar, med utgangspunkt i problemstilling og deltema:

- Lesing som grunnleggande ferdigheit
- Arbeid med motivasjon
- Arbeid med lesestrategiar
- Arbeid med metakognisjon
- Arbeid med leseforståing

Nokre av spørsmåla handla om avklaring av sentrale omgrep og informanten si forståing av desse, andre tok sikte på å få informanten til å dele av sine erfaringar og tankar. For å få mest mogleg spontane svar, valde vi å ikkje sende ut intervjuguiden på førehand. Dette gjorde vi også for å unngå å legge føringar for kva informanten la i arbeid med lesing som ei grunnleggande ferdigheit. Den einaste førehandsinformasjonen informantane dermed fekk om innhaldet i prosjektet, var at vi arbeida med "Lesing som ein grunnleggande ferdigheit" eller "Lesing i alle fag". Dei fekk ikkje vite noko meir om vårt teorigrunnlag, deltemaa våre eller kva vi legg i arbeid med lesing. Denne informasjonen fekk dei gjennom informasjonsbrev vi sendte ut på førehand (sjå s. 36). På grunn av tidspress vart ikkje intervjuguiden utprøvd før vi gjennomførte dei tre første intervju. Dette førte til at vi valde å gjere eit par endringar før vi gjennomførte dei resterande intervju (sjå vedlegg 1).

I tillegg til å velje struktur og fleksibilitet for intervjuet, må forskaren også planlegge kva form intervjuet skal ha, altså korleis intervjuet skal gjennomførast for best å kunne svare på problemstillinga (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 159). Vi valde å legge opp til enkeltintervju med ein og ein informant. Vi kunne òg ha valt å gjennomføre eit gruppeintervju på kvar av dei tre skulane, for å sjå etter fellestrekk mellom lærarane som underviste på same skule. Postholm (2010, s. 72) skriv at i eit gruppeintervju kan informantane hjelpe kvarandre med å komme på og utdjupe hendingar, skildringar eller erfaringar som dei har felles. Samtidig ynskte vi å unngå at informantane påverka kvarandre eller at dei hindra kvarandre i å seie meininga si. I etterkant av intervjuet kunne det dessutan vorte utfordrande å avgjere kven som sa kva, noko som kunne skapt problem når vi skulle knytte ulike utsegn til ulike faglærarar. Difor valde vi å gjennomføre intervju ansikt til ansikt med ein og ein informant.

Problemstillinga legg grunnlaget for kven som skal delta i studien. I dette prosjektet undersøker vi korleis lærarar i tre ulike fag arbeider, og det er dermed lærarane som

representerer det Sigmund Grønmo (2004, s. 83) kallar universet i vår studie. For å kunne gjennomføre undersøkinga er det nødvendig å redusere dette universet til eit mindre utval. Eit strategisk utval tek sikte på å samle inn forholdsvis mykje informasjon om kvar eining, for slik å danne grunnlaget for teoretiske generaliseringar og heilskapleg forståing av den konteksten som vert studert. I følgje Grønmo (2004, s. 91) avgjer metodologiske faktorar kor stort utval ein må eller bør ha i eit forskingsprosjekt. I dette prosjektet måtte vi ha minst tre deltakarar, ein frå kvart fag, for å kunne innhente informasjon om korleis lærarar i dei tre ulike faga arbeider. Skulle vi derimot klare å samle inn tilstrekkeleg mengde informasjon til å skape ei meir heilskapleg forståing, burde vi ha fleire enn tre informantar. Samtidig var ressursmessige vurderingar med på å avgrense kor stort utvalet faktisk kunne vere. Vi valde difor å intervjuje ni lærarar frå tre skular, der tre og tre representerer sitt fag. På denne måten kunne vi få eit større datagrunnlag enn med berre ein lærar frå kvart fag. Ved å nytte tre ulike skular, var det også mogleg å få fram større variasjonar i datamaterialet. Det gav også moglegheiter for å studere og samanlikne informasjonen både frå dei som representerer same skule og dei som representerer same fag.

For å finne fram til dei ni informantane, nytta vi ein utveljingsmetode basert på kriterium (Dalen, 2011, s. 47), kombinert med ei form for sjølvseleksjon. Sjølvseleksjon går ut på at deltakarane først får informasjon om prosjektet, og deretter sjølv melder seg og seier seg villige til å delta (Grønmo, 2004, s. 101). Kriteria for informantutvalet var at dei skulle undervise i norsk, matematikk eller samfunnsfag i 4.–7. klasse. Faktorar som kjønn, alder og erfaring vurderte vi som ikkje relevante i forhold til problemstillinga. Først kontakta vi rektorane på dei utvalde skulane. Dei fekk tilsendt eit informasjonsskriv om prosjektet per e-post (vedlegg 2), med ein førespurnad om dei kunne hjelpe oss å komme i kontakt med lærarar som kunne tenke seg å delta i prosjektet, samt informasjon om kva tema vi jobba med og kva datainnsamlinga gjekk ut på. Etter at vi via rektor hadde etablert kontakt med tre informantar frå kvar skule, sende vi dei eit nytt informasjonsbrev med fleire detaljar om korleis datainnsamlinga skulle gå føre seg og kva deltakinga hadde å seie for dei (vedlegg 3). Vi avtalte dato og tidspunkt for kvart enkelt intervju, og sende dei ein e-post med ei påminning kort tid før datainnsamlingane skulle finne stad. Dei tre skulane vart valde fordi det var skular vi allereie hadde kjennskap til, og som vi dermed trudde kunne vere interesserte i å delta. For å få mest mogleg variasjon, la vi dessutan vekt på at det skulle vere skular frå tre ulike kommunar.

3.2.2 Gjennomføring av intervju

Av praktiske årsaker vart åtte av intervjuene gjennomført i førehandsreserverte grupperom på dei tre skulane, medan eitt vart gjennomført i eit lokale i skulen sitt nærrområde. Intervjuene på skule 1 og 3 fann stad same dag som observasjonane, medan dei tre intervjuene på skule 2 vart gjennomført ei veke etter observasjonane på same skule. Det vart sett av 45 minutt til kvart intervju. Med informanten si godkjenning, tok vi opp samtalen med kvar sin lydopptakarar. Vi nytta to opptakarar slik at vi kunne ha eit opptak i bakhand, i tilfelle den eine skulle bli utsatt for ein teknisk eller menneskeleg feil. Lydfilene vart lagra og oppbevart på minnepinnar, og dei vil bli sletta når prosjektet er fullført.

Begge studentane var til stades under intervjuene. Den eine studenten var i utgangspunktet ein slags observatør, som skulle kontrollere at vi kom innom alle spørsmåla og temaa på intervjuguiden. Ho hadde også moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål dersom det passa seg. Ho skulle dessutan notere refleksjonar, stikkord og eventuelle observasjonar som lydopptakaren ikkje kunne fange opp, til dømes kroppsspråk eller informasjon om ting informantene viste eller demonstrerte. Den andre studenten hadde ansvaret for sjølve utspørjinga, og skulle dermed sette i gang samtalen, stille spørsmål frå intervjuguiden og komme med oppfølgingsspørsmål. Dei første minuttene av eit intervju er avgjerande dersom ein vil få informantene til å opne seg og dele av eigne opplevingar og erfaringar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). Difor byrja vi med å informere litt om prosjektet, gjere greie for informantene sine rettigheter til å trekke seg og informere om at både dei og skulen kom til å vere anonyme både i notatane, transkriberinga og i rapporten. Dette gjorde vi for å skape tryggleik og bygge opp tillit. Til slutt i intervjuene spurde vi om informantene hadde noko meir han eller ho ynskte å seie. Dette gjorde vi for at informantene skulle få moglegheit til å dele ting som han eller ho eventuelt hadde tenkt på undervegs eller ynskte å formidle.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 177) skriv at intervjuaren mellom anna må lytte aktivt til det som blir fortalt, vere open for kva informantene er oppteken av og gje dei tid til å fortelje og tenke i sitt eige tempo. Under intervjuene prøvde vi å vise interesse for det som vart fortalt ved å gje dei positiv respons, som nikk og kommentarar som oppmoda dei om å fortsette, samt ved å vise nysgjerrigheit og engasjement ovanfor det dei hadde å fortelje. Gjennom verbalt og ikkje-verbalt språk ville vi dermed vise informantene at vi oppfatta det han eller ho sa som interessant. Når informantene stoppa opp for å tenke seg om, passa vi på å gje dei tid, i tilfelle dei ville fortsette å fortelje meir om det dei snakka om. Dalen (2011, s. 33) skriv at pausar kan

fungere skapande, fordi informanten får tid til å reflektere over spørsmålet eller temaet ein er inne på.

3.2.3 Transkribering av intervju

Ein kan sjå på intervjutranskripsjonane som “de egentlige grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Forskaren må velje kva språklege detaljar som skal ned på papiret, kva som er relevant og kan gje svar på problemstillinga og kva som ikkje tilfører prosjektet nyttig informasjon. Vi valde å normere talespråket mot nynorsk, både fordi dialekt og talemål ikkje var i fokus i vårt prosjekt, og for å anonymisere informantane. Av same grunn markerte vi ikkje intonasjon, bortsett frå etter spørjesetningar. Informanten sine utsegn vart i stor grad notert ordrett, for ikkje å miste noko form for meningsinnhald. Latter, oppattakingar, brotne setningar og pausar vart notert for å få heilskap i utsegna. Av omsyn til flyt i teksten, vart ikkje korte, oppmuntrande kommentarar som “ja” og “mm” frå intervjuaren notert, med mindre dei kom saman med eit spørsmål eller ein lengre kommentar til informanten. Småprat som ikkje hadde noko å gjere med temaet, til dømes høflege kommentarar etter at sjølve intervjuet var avslutta, vart ikkje transkribert ordrett, men som ein kommentar i kursiv og parentes.

Lydopptaka frå intervjuet vart delt mellom oss og transkribert kort tid etter at dei var ferdige. Intervjuet vart gjennomført med omtrent ei veke mellom kvar skule, slik at vi hadde tid til å transkribere dei ferdig før neste skulebesøk. Liv Vedeler (2000, s. 22) skriv at transkripsjon av intervju har fleire fordeler. Forskaren blir tvinga til å lytte og tenke grundig gjennom intervjuet i etterkant, og blir såleis godt kjend med dataa og får god innsikt i informantane sine tankar. Transkripsjonen lettar dessutan arbeidet i analysen, då det blir enklare å organisere informasjonen i etterkant og kutte vekk irrelevante detaljar. Ei ulempe med transkribering er at det er svært tidkrevjande, men dersom ein gjer eit grundig arbeid med transkripsjonen, vil dette lette det vidare arbeidet med analysen av dataa.

3.2.4 Analyse av intervju

Kvale og Brinkmann (2009, s. 201) skriv at intervjuanalysen ligg ein stad mellom det informantene fortalde intervjuaren, og det som til slutt vert presentert for publikum. Analyseprosessen startar allereie under intervjuet, når informantene skildrar si livsverd og intervjuaren via dialog og observasjon fortolkar det som blir sagt. Det neste steget er når informasjonen vert tolka under transkripsjonsarbeidet, og deretter når transkripsjonane vert

strukturert for analyse. Informasjonen frå intervjuet vert koda og kategorisert, eksplisitte og implisitte meiningar vert henta ut og tolka.

Etter at datainnsamlinga var over og intervjua transkribert, sette vi teksten inn i ein tabell med to kolonnar, ein for transkripsjonsteksten og ein for nøkkelord knytt opp mot eigne refleksjonar rundt det som blei sagt. Dette gjorde vi for å komme djupare inn i informasjonen, begynne å reflektere over innhaldet og for at vi lettare kunne finne att informasjon i teksten. Deretter lagde vi eit meir detaljert skjema for kvart fag (vedlegg 5) med utgangspunkt i intervjuguiden, der vi fylte inn oppsummeringar av kva informantane sa om dei ulike temaa våre. Desse oppsummeringane var ei form for meningsfortetting, der vi korta informasjonen ned til kortare formuleringar (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212), og dermed også ein del av analyseprosessen. Desse skjemaa vart vidare brukt for å få oversikt, skrive resultatdel (kapittel 4), samt for å samanlikne informasjon frå lærarar med same fag.

3.3 Observasjon

Vi valde å bruke kvalitativ observasjon som sekundærmetode i datainnsamlinga. Dette gjorde vi for å få eit breiare datamateriale og for å styrkje funn og teoriar. Vi ynskte å observere ein og ein av informantane, for å sjå korleis dei arbeider med lesing i sitt fag i løpet av ei undervisningsøkt. Vi har gjennomført strukturerte observasjonar med førehandsvalt fokus, ved å gjere feltnotatar i eit førehandslaga observasjonsskjema (Postholm, 2010). Som observatør kan ein ikkje føresjå kva aktørane skal gjere eller seie, og difor kan ein ikkje leggje detaljerte planar for observasjonen. Forskaren må heile tida vere open, fleksibel og tilpassingsdyktig, og dermed kunne tilpasse seg dei nye oppdagingane undervegs (Postholm, 2010, s. 57). Nokre førebuingar må likevel gjerast, som å velje tid, felt, posisjon, synsvinkel, fokus i observasjonane og grad av openheit ovanfor lærarar, elevar og eventuelle assistentar i klasserommet.

Vedeler (2000, s. 16) skriv at observatøren si rolle kan ha stor innverknad på resultat og konklusjon. Dette gjeld både fordi informantar, elevar eller andre kan bli påverka i samband med observasjonen, men òg fordi observatøren sine haldningar og svakheiter kan påverke observasjonane. Ein forskar kan gå inn i ulike rollar når han nyttar seg av observasjon som metode. Denne rolla kan vere fullstendig deltakande, deltakande observatør, observatør som deltakar eller fullstendig uavhengig observatør. Som forskar kan ein aldri vere heilt usynleg og uavhengig, fordi ein har plikt til å informere deltakarane i observasjonen om undersøkinga. Vidare skriv Vedeler (2000) at forskaren skal bestemme seg for kva rolle han skal ha på

førehand av observasjonane og vere medviten på si rolle gjennom heile undersøkinga. Det er stor fleksibilitet for korleis ein brukar dei ulike observasjonsmetodane, og ein kan krysse to metodar for å få best mogleg utbyte. Til dømes kan observatør vere synleg observatør som deltakar, eller deltakande observatør ei stund og deretter uavhengig observatør.

3.3.1 Planlegging av observasjonar

Under oppstarten av masteroppgåva vår gjennomførde vi ei pilotundersøking for å prøve ut ulike observasjonsmetodar. Vi gjennomførte ein kvantitativ og ein kvalitativ observasjon kvar, der vi hadde fokus på korleis metodane skulle gjennomførast og kva informasjon vi kunne få ut av dei. I den kvalitative observasjonen loggførte vi det vi såg fortløpande på data. I den kvantitative nytta vi eit førehandslaga skjema, der vi noterte tidspunkt for kvar gong vi observerte ein av dei førehandsutvalde aktivitetane. Desse aktivitetane var valde ut med utgangspunkt i teori knytt til temaet. Etter å ha vurdert dette, fann vi ut at begge metodane kunne gje oss relevant informasjon i høve til vårt forskingsprosjekt, men med omsyn til ressursar og tid måtte vi ta ei val mellom dei to observasjonsmetodane. Til slutt valde vi vekk den kvantitative observasjonen, fordi den kvalitative observasjonen gav oss meir relevant og utfyllande informasjon i høve vårt prosjekt.

Vidare valde vi å vere observatørar som deltakarar, som Vedeler (2000, s. 18) skildrar som passasjerar på ein buss eller publikum på eit teater. Her inneber observatøren si deltakarrolle at han har eit ope sinn for det han ser. Reint teoretisk ville vi gjerne gjennomføre observasjonane som ei "fluge på veggen", men å ta ei rolle som usynleg og totalt uavhengig observatør vil i følgje Vedeler (2000) både vere nærast umogleg og dessutan uetisk. Vi valde difor å sitje bak i klasserommet og observere læraren, slik at vi kunne få eit innblikk i læraren sin praksis utan å gripe inn eller forstyrre dei pågåande handlingane. For oss var det inga hensikt å vere aktiv deltakande observatør, sidan det var lærar sin undervisningspraksis vi var ute etter å observere.

I planleggingsfasen komponerte vi eit skjema vi ville bruke i gjennomføringa av observasjonane (vedlegg 4). I dette skjemaet sette vi opp to kolonnar. I den eine skulle vi skrive det vi observerte der og då, medan den andre skulle utfyllast med våre tolkingar og refleksjonar kring det vi såg i klasserommet. Vi valde vekk bruk av videoopptak fordi det ikkje vil gje oss noko meir relevant informasjon, då vi ikkje var ute etter detaljar hjå informanten som kroppsspråk, blikkontakt og liknande. Bruk av kamera kunne dessutan gje oss ein avgrensa

tilgang til informantar og forskingsfelt, sidan ikkje alle er like komfortable med å bli teken opp på video (Vedeler, 2000, s. 21).

Vi avtalte tid og stad med den enkelte informant, og sende ut informasjonsbrev om gjennomføring av observasjonar og intervju (sjå s. 37). I dette brevet sende vi med ein ferdigskriven tekst, som vi bad informantane om å skrive inn i vekeplanen til elevane (sjå vedlegg 3). Teksten var meint som informasjon til foreldra om at vi ville komme inn i klasserommet å observere, samtidig som vi forsikra dei om at elevane ikkje skulle vere ein del av studia. Vi valde vidare å gje informantane avgrensa informasjon om kva vi var ute etter å observere, anna enn temaet for prosjektet (sjå s. 36). Årsaka til dette var at vi ikkje ville styre læraren si undervisning, men gjere observasjonar som var så realistiske som mogleg i forhold til læraren sin daglege praksis. Samtidig måtte vi gje dei ein viss peikepinn på kva vi var interessert i å sjå døme på, for å minske risikoen for å ikkje gjere relevante observasjonar i det heile den timen vi var der.

3.3.2 Gjennomføring av observasjonar

Vi ville gjennomføre observasjonen før intervjuet, slik at vi kunne bruke det vi såg som utgangspunkt i samtalan. Med dette håpa vi også å redusere fara for at djupneintervjuet kunne føre til at læraren endra syn eller praksis før observasjonen, og dermed svekke dataa sin reliabilitet og validitet (s. 44). Under observasjonen hadde vi eit førehandsbestemt fokus ved at vi hadde valt å sjå etter lærarane sitt arbeid med lesing i faget, med utgangspunkt i dei fire deltemaa *leseforståing*, *lesestrategiar*, *lesemotivasjon* og *metakognisjon*.

For å påverke læraren sin praksis i så liten grad som mogleg, ville vi gjennomføre ikkje-deltakande observasjonar. I dei timane der læraren ynskte det, vart vi og ærendet vårt presentert for elevane først i timen, med ei påminning om at det ikkje var dei vi skulle ha fokus på og at dei ikkje trengde å bry seg om oss. Deretter sette vi oss bakarst i klasserommet med kvar vår datamaskin og noterte i skjemaet undervegs. På to av skulane var begge til stades, medan på ein av skulane var det av praktiske årsakar berre ein observatør. Vi noterte kva slags aktivitetar læraren la opp til og korleis aktivitetane vart presentert og gjennomført, med særleg fokus på alt vi såg som kunne knytast til arbeid med lesing.

3.3.3 Analyse av observasjonar

Vi fylte vi ut den andre kolonnen i skjemaet med våre egne tolkingar av det vi hadde observert i undervisninga. Dette gjorde vi både undervegs og i etterkant av observasjonane. Vi fylte òg ut

i ein tabell nedst på observasjonsskjemaet, med nøkkelord om arbeidet vi såg i timen i tematiske kategoriar. Kategoriane var arbeid med lesing, leseforståing, lesestrategiar, metakognisjon og motivasjon. Dette skjemaet brukte vi til å lage oppsummeringar av timane, sortere ut og skilje mellom relevante og mindre relevante observasjonar, og dessutan til å gjere samanlikningar av arbeidet vi observerte i dei ulike klassane.

3.4 Forskingsetiske vurderingar

Etiske spørsmål er sentrale i alle delar av forskingsarbeidet, ikkje berre under datainnsamlinga (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 80). Både under førebuing, planlegging, gjennomføring, transkribering, analyse og rapportering må forskaren ta omsyn og gjere val basert på etikk. Forskinga skal vere open, offentleg og uavhengig, og den skal ha som mål å kunne bidra med ny kunnskap, innsikt og forståing (Grønmo 2004, s. 19). Som intervjuar og observatør har vi stor makt, sidan det er vi som hentar ut, tek imot, tolkar og vidareformidlar kunnskapen. Det er viktig at vi ikkje misbruker denne makta til vår fordel, men at vi behandlar informasjonen vi får konfidensielt og med omsyn til informanten. Ein må heile tida halde seg kritisk og reflektert i høve til informasjon, eigne førestillingar og eiga forskning.

Som forskarar har vi eit ansvar ovanfor informantane våre. Deltaking i forskingsprosjekt skal alltid vere frivillig, og informanten skal ha rett til å trekke seg når som helst i tidsløpet. Allereie i informasjonsbrevet til rektorane (vedlegg 2) vart deltakarane gjort merksame på rettane deira, samt om opplegget og føremålet med prosjektet. I dette brevet vart det også informert om temaet vi arbeidde med, kva den innsamla informasjonen ville bli brukt til, kor mykje tid deltakinga ville ta for informantane og at intervjuet ville bli teke opp på bandopptakar. Denne informasjonen vart gjenteken både i informasjonsbrevet til informantane (vedlegg 3) og i starten av kvart intervju. Postholm skriv at informantane “trenger så mye informasjon som mulig om hensikten med forskingen og de forskingsaktivitetene som tenkes gjennomført” (Postholm, 2010, s. 145). Ved å informere deltakarane på førehand om kva det er dei sa ja til, sikra vi informert samtykke.

Meldeplikttesten til Personvernombudet for forskning viste at vi ikkje trengde å søkje om godkjenning frå Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) til dette prosjektet. Vi var ikkje ute etter nokon form for personopplysingar, og tok omsyn til informantane sine privatliv ved å ikkje stille spørsmål som handla anna enn informanten sine erfaringar frå skulerelatert arbeid. Personopplysingar er informasjon som gjer at informantane kan bli direkte identifisert

med til dømes namn eller personnummer, eller indirekte gjennom bakgrunnsopplysingar som namn på arbeidsstad og alder (Langtvedt, 2009). I Informasjonsbrevva vart difor deltakarane informerte om at kommune, skule og informant skulle vere anonyme i både notatar, transkribering av lydopptak og i sjølve oppgåveteksten. Anonymitet er viktig for at informanten ikkje skal kunne bli attkjend, og dermed kunne snakke meir opent. Det er dessutan ikkje avgjerande for lesaren av denne oppgåva å vite kven som har bidrege med informasjon i vårt prosjekt. I tillegg til at kvart intervju vart innleia med å gjere greie for informanten sine rettar til å trekkje seg, forsikra vi dei difor også om at alt ville bli anonymisert. Dersom informanten skulle komme med opplysingar som han eller ho angra på i etterkant, vart også denne informasjonen utelaten i det vidare arbeidet med datamaterialet. Sidan vi skulle gjennomføre observasjonar i klasserom, ville vi også informere elevane sine føresette om prosjektet, sjølv om det ikkje var elevane som vart observert (sjå s. 42). På denne måten fekk alle dei føresette informasjon om kva som skulle skje, og hadde moglegheit til å kontakte både oss og læraren for spørsmål eller anna.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet dreier seg om kor truverdige eller pålitelege dei innsamla dataa er, og er avhengig av samsvar mellom datasett frå gjentekne datainnsamlingar (Grønmo, 2004, s. 220). I ei kvalitativ undersøking vil det ofte ikkje vere mogleg å gjenta forsøket med akkurat same resultat seinare, fordi datamaterialet er avhengig av hendingar, haldningar og forteljingar som finn stad akkurat der og då (Postholm, 2010, s. 169). Det vil difor vere meir aktuelt å vurdere forskinga sin kvalitet ved å sjå på korleis datainnsamlinga er gjennomført og korleis materialet har blitt behandla i etterkant. I vårt tilfelle vil det stå på informantane si truverd, at dei kan snakke opent og at dei fortel oss sanninga. Vår omarbeiding, tolking og analyse av datamaterialet vil også spele ei stor rolle. Til dømes kan feil ved transkribering og misforståingar endre kor pålitelege dataa er. Forskaren må dessutan forsikre seg om at sitat og utsegn blir korrekt attgjevne, og at han ikkje legg ord i munne på informanten. Forskaren bør, dersom det er mogleg, dele funna med informanten og få godkjenningar på dei før teksten blir publisert (Postholm, 2010, s. 150).

Validitet eller gyldigheit handlar om i kor stor grad dei innsamla dataa representerer den problemstillinga og det fenomenet vi vil undersøkje, og i kva grad metoden er egna til å undersøkje det den skal undersøkje (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Metodetriangulering kan bidra til å auke validiteten i eit forskingsprosjekt, sidan ein kan kryssjekke dei innsamla

dataa og resultatata mellom ulike kjelder (Vedeler, 2000, s. 115). Sidan vi har nytta oss av både intervju og observasjon som datainnsamlingsmetodar, er dette med på å auke validiteten i vårt prosjekt. Dei innsamla dataa vil vere basert på det lærarar med personleg erfaring innan området fortel oss, samt det vi ser i dei timane vi observerer. Kvaliteten på intervjuet, kva spørsmål vi vel å stille og kor pålitelege svara er, vil difor spele inn på undersøkinga sin validitet. Det same gjeld kva fokus vi har i observasjonane, kva vi ser etter og kva som blir notert. Spørsmåla og observasjonane våre tek utgangspunkt i problemstillinga, i tillegg til teori om lesing og leseopplæring.

I all forskning er det sentralt å eliminere alle feilkjelder og anna som kan true validiteten i eit forskingsprosjekt. Det er difor nødvendig å vere medviten på dei moglege feilkjeldene før, under og etter datainnsamlinga (Vedeler, 2000, s. 106). Når ein nyttar observasjon som metode er det viktig å velje eit definert fokus på førehand av observasjonane, slik at ein ikkje går glipp av viktig informasjon og får eit ufullstendig bilete av situasjonane. Det er dessutan viktig å vere medviten om at informantane kan endre åtferd fordi dei er klar over at dei blir observerte (Vedeler, 2000). Det kan også oppstå misforståingar og feiltolkingar hjå observatør, eller registreringssystemet han har utarbeida på førehand kan ha manglar som går ut over registreringa av observasjonar. Dette er ulike faktorar som kan vere ein trussel mot validiteten i studia, og som ein difor må vere medviten på gjennom heile prosessen.

4 Resultat

I dette kapitlet gjer vi greie for empirien i prosjektet vårt, altså det informantane fortalde i intervju, samt kva vi såg i observasjonane. Vi har valt å sortere informasjonen etter fag. Kvart delkapittel vert innleia med ein kort ingress, der vi gjer greie for kva spørsmål vi tek utgangspunkt i. I dei seks delkapitla har vi deretter sortert informasjonen etter fag, for å vise likskapar og variasjonar.

I dei fem første delkapitla kjem generell informasjon knytt til hovudtemaet vårt: Arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit, i tillegg til informasjon som kan knytast meir direkte til dei fire deltemaa: Lesestrategiar, leseforståing, metakognisjon og lesemotivasjon.

I det siste delkapitlet skildrar vi det vi såg i observasjonane. Her gjer vi greie for både gangen i timen, og dessutan kva vi såg av arbeid med dei fire deltemaa.

Delkapitla som tek føre seg intervju, består av direkte og indirekte sitat frå informantane. Dei direkte sitata er utsegn som vi har vurdert som interessante ytringar og som ikkje kan seiast med våre eigne ord utan å endre meiningsinnhaldet. Desse sitata er tilnærma ordrette, slik dei vart formidla i samtalane. Her har vi berre fjerna ord som er overflødige i samanhengen, til dømes "likksom", gjentakningar som "det... det..." og ufullstendige setningar og setningsledd. Når anten starten på ei setning, slutten av ei setning, leddsetningar eller meir fullstendige setningar ikkje er teke med, er dette markert med "(...)" i sitatet. Dette har vi gjort for at sitata skal bli kortare og enklare å lese, samtidig som at poenga kjem tydelegare fram. I teksten står dei direkte sitata i kursiv, slik at dei blir enklare å skilje frå det som blir referert med våre ord.

Intervju tok frå 23–40 minutt, og i gjennomsnitt vara kvart intervju om lag 31.36 minutt. Tabellen under gir ei oversikt over kva informantane svarta på dei innleiande spørsmåla i intervjuguiden:

		Kjøn	Klasse	Har vore lærar i...	Relevant utdanning i tillegg til lærarskule	Andre relevante fag
Norsk	A1	Kvinne	7.	Ca. 10 år	Norsk frå lærarskule, norsk grunnfag	Matematikk
	A2	Kvinne	6.	Ca. 30 år	Norsk frå lærarskule,	Matematikk

					spesialpedagogikk, diverse kurs	
	A3	Kvinne	7.	Nesten 20 år	Norsk frå lærarskule, spesialpedagogikk	Matematikk
Naturfag	B1	Mann	6.	Ca. 5 år	GLSM, diverse kurs	
	B2	Kvinne	5.	Ca. 10 år	Norsk 1 og norsk 2	Norsk
	B3	Kvinne	4.	Over 30 år	Spesialpedagogikk	Norsk
Matematikk	C1	Kvinne	5.	Ca. 15 år	Norsk frå lærarskulen	Norsk
	C2	Kvinne	5.	Ca. 10 år	Fordjuping i norsk, 15 studiepoeng i begynnarlesing	Norsk
	C3	Mann	4.	Ca. 10 år	Kurs i metoden "Skrive seg til lesing"	

Av omsyn til informanten sin rett til å vere anonym og relevansen for prosjektet, har vi valt å ikkje gjengi informasjon om nøyaktig kor lenge informanten har vore lærar, samt alle faga og klassestega den enkelte informant underviser i. Dersom nokon av informantane underviser i fleire av fokusfaga våre, har vi valt å dele det, fordi til dømes ein matematikklærar som også underviser i norsk, kan gje andre svar enn ein som ikkje gjer det. I den samanhengen har vi ikkje teke med informasjon om læraren er fagansvarleg eller hjelpeleiar. Spørsmålet om informantens sitt personlege forhold til lesing var først og fremst ein innleiande samtalestartar, og difor ikkje relevant å gjengi her.

4.1 Generelt om arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit

I intervjuguiden hadde vi ein kategori med generelle spørsmål knytt til arbeid med lesing som ei grunnleggande ferdigheit. Spørsmåla dreier seg om læraren sine tankar om dette arbeidet, kva rolle lesing har i faget, kva læraren oppfattar som utfordrande, skulen sitt fokus, kva tekstar ein møter i faget og vurdering av lesekompetanse. I dette delkapittelet gjer vi greie for kva informantane frå dei ulike faga svara på desse spørsmåla.

4.1.1 Lesing som grunnleggande ferdigheit i norsk

Lærar A1 seier at ho prøver å la arbeid med lesing vere noko som pregar undervisinga, mellom anna ved at ho startar kvar dag med eit kvarter individuell lesing og at ho er bevisst på å bruke omgrep som skumlesing og nærlesing når tekstar skal lesast. I intervjuet legg ho stor vekt på at tekstane elevane får, skal bli gjennomgått på skulen. Det kjem ikkje tydeleg fram om denne

gjennomgangen hovudsakleg gjeld etter lesing, eller om det også gjeld før lesing: *"Eg er veldig nøye på at elevane ikkje får lesetekstar som ikkje er gjennomgått. Eg vekslar litt mellom korleis vi jobbar med det, det går ikkje an å ha repetert lesing heile tida."* (A1) Ho er oppteken av at ein må vere bevisst på kva som er målet med leseleksa, om det er høgtlesing med fokus på uttale eller om målet er at elevane skal lese ein lang tekst og få med seg heilskapen. Ho meiner at det for mange av elevane blir for langt å lese høgt meir enn fire sider på ei veke, og at det då kan vere betre å nytte repetert lesing av ein kortare tekst, slik at ein får jobba grundig med den.

Også lærar A2 seier at lesing er noko som pregar undervisinga hennar og at ho "tenkjer lesing" i alt ho gjer. Ho definerer lesing som eit vidt omgrep der ein ikkje berre skal kunne lese tekst, men også kunne tolke og forstå i ulike situasjonar. Elevane skal bli kritiske lesarar, og dei må kunne lese både tekst, bilete, grafar og tabellar. Ho seier at lesing består av to delar; den reint tekniske delen og forståinga. Ho meiner at både det tekniske, leseforståing, omgrepskunnskap og leseglede er viktige delar av arbeidet med lesing som grunnleggande ferdigheit, og at arbeidet med desse difor må gå hand i hand. Informanten er oppteken av å skape leseglede hjå elevane for å unngå at dei kjem inn i vonde siklar, der dei tykkjer lesing er uinteressant og dermed unngår å lese. Ho ynskjer at arbeid med lesing ikkje berre skal vere opplæring, men at elevane også skal oppleve det som ei kjelde til avslapping og glede: *"Av og til så jobbar vi med språk og det der, og av og til så er det berre glede og sitte og slappe av med det, at det er fleire sider og ikkje berre opplæring."* (A2)

A3 er oppteken av at elevane er ulike og at dei lærer på ulike måtar. Difor meiner ho det er viktig å finne ulike strategiar som passar for den enkelte elev. Vidare legg ho vekt på at forståinga er viktig: *"Dei har jo ulik fart, men det viktigaste er at dei forstår det dei les."* (A3) Også denne informanten fortel at leseleksa alltid vert gjennomgått på skulen, men også her er det uklart om det er snakk om før lesing, etter lesing eller begge delar. Leseleksene vert delt i to, slik at elevar med lesevanskar får eiga lekse.

På spørsmålet om kva ho legg i omgrepet *lesing som ei grunnleggande ferdigheit*, svarar A1 at det handlar om at elevane skal meistre det å lese og det å få med seg det dei les, og at dei difor må lære seg gode teknikkar som skal kunne nyttast i alle fag. Også A3 forstår omgrepet som noko nødvendig i alle fag, fordi ein har behov for å forstå det ein les, også i andre fag enn i norsk. Ho presiserer at dette er noko som vert viktigare og viktigare dess lenger opp i klassane ein kjem. A2 definerer omgrepet som noko grunnleggande for å kunne fungere i samfunnet.

Ho seier vidare at grunnleggande ferdigheiter er å kunne hente ut informasjon på ulike måtar i ulike situasjonar, og ikkje berre i skulen: *"Dei er ikkje berre knytt til fag, men ein ferdigheit du treng som samfunnsmenneske."* (A2)

A1 meiner at lesing som ei grunnleggande ferdigheit er noko ein får jobba mykje med i norsk, og at utfordringa er å få jobba med det i dei andre faga. Ho tykkjer det er bra at lesing er vektlagt i så stor grad, men samtidig føler ho at det går litt utover alt det andre ho skal gå gjennom: *"Skal du ha leselekse kvar veke, som vi skal gjennomgå, så blir det veldig lite att til noko anna. (...) Korleis skal eg få plass til alt det andre eg også skal lære dei?"* (A1) I samband med dette etterlyser ho meir samarbeid på tvers av fag: *"Så kanskje burde ein vore flinkare til å samarbeidd på tvers av fag? Når det gjeld akkurat det."* (A1) A2 seier at ho opplever lesing som ein viktig og naturleg del av norsken. Ho seier vidare at det difor kan vere lettare *"(...) å tenkje lesing som grunnleggande ferdigheit (...)"* (A2) i andre fag enn norsk, fordi: *"Når det gjeld norsken, så tenkjer du at det er ein del av faget, sant, så det er vanskeleg å skilje dei, grunnleggande ferdigheiter og opplæring i norsk."* (A2)

Både A2 og A3 nemnde ulikskapar mellom elevane som ei anna utfordring. A2 opplever det å gje elevane utfordringar på rett nivå som meir krevjande i arbeid med lesing, enn det er i andre fag. Grunnen til dette er at ho er legg stor vekt på at elevane skal ha glede av lesinga, noko ho knyter saman med at elevane må oppleve meistring: *"Eg er oppteken av at ungar skal ha glede av dette òg. (...) Det er fort at ikkje det blir glede viss du ikkje føler du meistrar."* (A2) Difor seier ho det er viktig å ha tilgang på nok lesestoff i ulik vanskegrad, samt at fellesundervisinga treff alle og ikkje *"(...) hamnar på ein slags midten, som ikkje er bra for nokon"* (A2). A3 nemner nokre konkrete tiltak som gjeld for dei elevane som strevar med lesing. Dei elevane som strevar mest får mellom anna tilbod om bøker og fagbøker på lydbok, slik at dei kan lytte til stoffet og dermed lette lesinga. Elevane med lesevanskar nyttar dessutan dagleg eit leseprogram på data, der dei får øve på å lese ord.

Alle tre lærarane seier dei opplever at skulen deira har eit felles fokus på lesing. A1 nemner at skulen har hatt kurs og prosjekt knytt opp mot lesing, og at dei har lesepedagogar ved skulen, som også har hatt lesekurs med klassa. Også A2 fortel om kurs der både lesing og grunnleggande ferdigheiter har vore tema. Ho seier at norsk har vore satsingsområde på skulen, og at det er noko som stadig blir teke opp og diskutert i fellesskap. A3 fortel at skulen har planar for kva dei skal gjennom, og at alle klassene kvar haust arbeider med faste leseprosjekt.

Lærarane fortel at tekstane elevane møter i faget mellom anna består av ulike sjangrar, læreboktekstar, skjønnlitteratur, fagtekstar og samansette tekstar. A1 meiner det er viktig at elevane vert kjende med ulike sjangrar, slik at dei blir bevisste på kva slag tekst dei les. A2 seier at det kan vere utfordrande å finne gode nynorsktekstar, særleg når dei arbeider med digitale tekstar. Ho opplever dessutan at gutane interesserer seg meir for fagtestar som er knytt til eit emne dei er interessert i, medan jentene les meir skjønnlitterære bøker. Sjølv likar ho best å bruke tekstar i undervisninga som *"(...) ikkje er konstruert, men henta frå litteraturen"* (A2). A3 fortel at tekstane elevane møter i faget i stor grad handlar om ting elevane kjenner seg att i, til dømes kjærleik og forelsking: *"Det er ein del tekstar om livet, rett og slett, dei er jo i den alderen der"* (A3). Ho brukar også faktatekstar og dikt *"(...) som dei òg er store nok til å begynne å forstå"* (A3). Ho fortel vidare om ei aha-oppleving ho fekk etter gjennomføringa av dei nasjonale prøvene for eit par år sidan, då klassa hennar ikkje hadde hatt fagbøker i naturfag, RLE og samfunnsfag. Ho seier at dette ikkje var bra, fordi elevane gjekk glipp av ein del lærdom i det med å lese fagtekstar, særleg i samband med lesing av multimodale tekstelement som illustrasjonar, bildetekstar og faktaboksar.

Spørsmålet knytt til vurdering vart ikkje teke opp i intervjuet med lærar A1 og A3. A1 nemner at dei med jamne mellomrom har kartleggingsprøvar for å sjå utviklinga til elevane, medan A2 kort nemner nasjonale prøver. A2 fortel at elevane får skriftleg vurdering i alle fag, der dei vert vurdert opp mot læreplanmål og personleg utvikling. Også ho nemner kartleggingsprøvar, mellom anna Carlsten-testar, der fart vert målt i forhold til forståing. Ho meiner at ei fare med desse testane er at:

"(...) ungane blir så oppteken av fart, at dei begynner å lese for fort. Det er verre at dei lesar for fort enn at dei lesar for seint. Les ein for fort så blir det ofte slurvete, og målet blir å komme seg gjennom teksten og ikkje å lese." (A2)

Ho seier difor at slike testar må brukast med fornuft, slik at fokuset blir på forståing, og ikkje på å lese så fort som mogleg. Når ho har elevane på tomannshand, prøver ho å høyre dei i lesing av ukjende tekstar. Ho legg vekt på å gje tilbakemeldingar både på kva som var positivt og på kva dei bør øve meir på, *"(...) slik at dei får vite kva det er du høyrer etter"* (A2). Då høyrer ho mellom anna etter flyt, tonefall, om elevane stoppar opp på unaturlege stader, om dei forstår og kan forklare kva ord betyr og om dei kan snakke om innhaldet i teksten i etterkant.

4.1.2 Lesing som grunnleggande ferdigheit i naturfag

På spørsmålet om kva han tenkte om lesing som ei grunnleggande ferdigheit i naturfag, svarar naturfaglærar B1 at det er naturleg for han å arbeide med lesing, fordi det frå gammalt av er eit bokfag. Han seier det er eit veldig greitt fag å arbeide med lesing i, sidan det ofte er mange spanande tekstar, men at han: *"(...) prøver faktisk å ikkje overlese i faget, for det er farleg at det blir det i naturfag, fordi naturfag er.. kan vere eit veldig praktisk fag også, og det tykkjer eg er artig"*. Vidare seier han at pensumet akkurat i sjetteklasse ikkje alltid er like spanande, og at han difor også prøver å få tid til meir praktiske oppgåver: *"(...) dersom vi er effektive på det vi meiner vi skal gjennom, så får vi tid til litt meir artige ting, og då pratar eg om forsøk og prosjekt, altså. Det gjer eg, for det tykkjer eg høyrer med"*.

Informant B3 er både norsk- og naturfaglærar, og det kan til tider sjå ut til at ho trekkjer inn ein del frå eiga norskundervisning når ho pratar om arbeid med lesing. Informanten er oppteken av at lesing skal vere lystbetont, og at elevane skal lese faglege og skjønnlitterære tekstar. Ho nyttar ofte tverrfaglege tekstar i leseleksje, og meiner at: *"Dei treng å lese meir fagstoff, og leseleksa er ein måte å få det inn på"* (B3). Ho fortel vidare at dei går gjennom leseleksene kvar dag. *"Det er om å gjere å få dei til å lese mest mogleg. (...) Dei som er gode lesarar, dei les masse. Det er ikkje noko anna hokus pokus enn det."* (B3) Ho fortel at lesing er ein naturleg del av arbeidet med faget, og at elevane tek med seg det dei har lese i faget, inn i kvardagen.

Medan B1 og B3 omtalar naturfag som eit fag der det er naturleg å arbeide med lesing, har B2 ei anna oppfatning. Ho seier at *"Elevane er så metta på teoridelen og på lesing som gjennomsyrrar absolutt alt, at i naturfag vel eg å la dei få oppleve"* (B2). I hennar timar arbeider dei hovudsakleg med gjennomføring av forsøk, og nyttar seg i liten grad av læreboka. Ho meiner at naturfaget er eit fag der elevane kan få ei sjanse til å vise sine praktiske evner. Dersom dei les, så dreier det seg om ein tabell eller at elevane får bestemmingsnøklar av ulike slag som dei bruker som verktøy. Dei har også omgrepstrening, der elevane får 6–10 ord dei skal lese og hugse. Informanten legg til at ho nok kjem til å ha meir fokus på tekstleg arbeid i 6. klasse, fordi det er hyppigare testing og større krav til eigen refleksjon på det trinnet.

På spørsmål om kva han legg i omgrepet "lesing som grunnleggande ferdigheit" svarar B1 at *"Den dagen det å lese ikkje lenger er å lese, at du berre gjer det likevel, då har du det som ei grunnleggande ferdigheit."* (B1) Han legg til at dersom ein gruar seg til å lese ein tekst, så har ein ikkje den grunnleggande ferdigheita i å lese. B3 seier at lesing som ei grunnleggande

ferdigheit handlar om å kunne lese med flyt og forståing, å kunne nytte seg av ulike strategiar, hente ut relevant informasjon og å kunne lese ulike tekstar med ulikt formål. Omgrepet vart ikkje definert av B2.

B1 seier ein fordel med å arbeide med lesing i naturfag, er at ein finn mykje informasjon i skrivne tekstar. Dei arbeider aktivt med bruk av ulike lesestrategiar, og han ser at dei svakare lesarane har ein stort utbytte av dette arbeidet: *“Da kan dei få med seg fagstoffet på ein tilnærma lik måte som lesehestane likevel.”* (B1) Han forklarar ofte nytteverdien av lesestrategiane, kvifor dei skal lese teksten og kvifor dei nyttar den strategien dei bruker. B3 seier at fagtekstane i naturfag er ein type tekst som kan vere vanskeleg å forstå for dei som enda er svake lesarar, men at det er viktig at elevane får med seg det faglege stoffet og at dei er interesserte.

B2 meiner at ein fordel med å ikkje arbeide med lesing i naturfag er at då kan elevane forstå faget sjølv om leseforståinga deira ikkje er så god. Ho meiner at dei elevane som er svake i lesing godt kan vere av dei ypparste ressursane i naturfag. *“Dei kjem til kort dersom du legg opp naturfagen med at dei til dømes skal lese og jobbe med oppgåver. Då har du plutsleg teoretisert det faget òg.”* (B2) Ho fortel at ho har ingen elevar på låg måloppnåing i faget, medan ho har mange på høg og ei gruppe på middels. Dette meiner ho er fordi elevane kan slappe av på det punktet at dei ikkje treng å prestere både leseteknisk og innholdsmessig. Ho seier at dei svake lesarane ofte er sterke auditivt. *“Men når dei brenner så mykje krut på det lesetekniske, så dett innhaldet ofte ut. Og det er ikkje evnene, det er berre for mange trådar og koplingar som slår feil”* (B2).

På spørsmålet om felles arbeid med lesing på skulen svara alle informantane at det er eit felles arbeidsområde, som alle skal leggje vekt på. B1 forklarar at han er forholdsvis ny på denne skulen, og at han difor ikkje kan seie så mykje om dette. Men han veit at det er nokre lærarar ved skulen som har hatt det som fokusområde, og det har også vore tema på fellesmøte ved skulen. Også B2 seier skulen har ein profil som seier at dei satsar på lesing, men at ho sjølv har valt vekk dette fokuset i naturfag i 5. klasse. Vidare hevdar ho at *“Ein veit veldig lite kva andre gjer på, med mindre du engasjerer deg.”* (B2)

Lærarane fortel at dei nyttar ulike tekstar i faget, men hovudsakleg faglege tekstar for å få informasjon om fag og tema. B1 og B3 nyttar seg ofte av læreboka, og følgjer ulike tema i den. B3 nyttar dessutan læreboka i naturfag til leselekser i si fjerdeklasse. B2 nyttar ikkje læreboka

like mykje som dei andre to. Ho bruker den som ei støtte, der temaa i boka er utgangspunkt for undervisninga. Ho jobbar utover tema på sin eigen måte, med fokus på forsøk og praktiske oppgåver. Ho bruker tekstboksane i læreboka for å sjekke kva elevane har fått med seg, studere bileter og sjå på måla for kapitla. Ho nyttar ofte stoff frå andre kjelder enn læreverket, og gjerne ting som elevane har oppdaga, til dømes tekstar på nettet, korte filmsnuttar eller anna som er knytt til temaet. *“Men det er jo berre ein introduksjon eller ei avslutning til sjølve forsøket, for det er jo primært det vi jobbar med.”* (B2)

Når det gjeld vurdering av elevane sin lesekompetanse, nemner ikkje naturfaglærarane nokon spesifikke framgangsmåtar. Alle tre seier dei er merksame og fylgjer med på elevane når dei les. B3 er også oppteken av å finne ut om eleven forstår det han les, og bruker samtaler med eleven til dette føremålet. Ho stiller spørsmål frå teksten, både konkrete spørsmål og refleksjonsspørsmål. B2 har skriftlege vurderingar av elevane sine, med kapitteltest etter kvart kapittel. Då blir leseleksa i norsk erstatta med leselekse i naturfag. Ho seier at ho vurderer elevane i timane, og at det skriftlege arbeidet blir gjort på grunn av kravet om skriftleg dokumentasjon i skulen. Ho bruker måla i læreverket, og går gjennom dei før og etter kvart tema. Ho diskuterer forventingar, kva dei skal arbeide med, og kva dei har lært.

4.1.3 Lesing som grunnleggande ferdigheit i matematikk

Matematikklærer C1 seier at lesing i rekning ter seg litt annleis enn i andre fag, fordi det handlar om lesing av meir enn berre bokstavar. Ho nemner også utfordringa med at leseretninga i matematikk kan variere, samanlikna med lesing i andre fag: *“(…) der startar ein frå venstre, og slik er det ikkje alltid i rekning. (...) Det er ikkje alt som er like logisk”* (C1). I følgje C1 er dette med på å gjere matematikk til det faget der lesing kanskje er vanskelegast. Ho seier at tekstoppgåver gjer det enkelt å oppdage kven som slit med lesing. Slike oppgåver inneheld ofte overflødig informasjon, der elevane må sile ut det viktigaste, noko ho seier kan vere vanskeleg for svake lesarar. Ho fortel vidare at elevane gjerne løyser oppgåvene slik dei trur dei skal løysast, utan å lese og tolke teksten og finne ut kva dei eigentleg skal gjere med informasjonen som blir oppgjeven. *“Dei som slit litt her, dei gjer berre eit eller anna med desse tala og så er dei tilfredse med det. Set to strekar, går til neste og trur at det er pluss der òg.”* (C1) Ho fortel at ho har opplevd samarbeidsoppgåver der elevane må prate matematikk for å løyse eit problem, som gode øvingar. Ho seier at du kan ikkje *“(…) bli ein god lesar viss du ikkje får brukt språket munnleg (...)”* (C1).

C2 er oppteken av at lesing er viktig i alle fag, og at det kanskje er vorte enda viktigare i dag enn det var før. Ho seier at då ho gjekk på skulen, var rekning berre rekning, medan det i dag er mykje meir tekstoppgåver, til dømes i dei nasjonale prøvane. Ho meiner også at kravet til lesing blir større og større dess høgare opp i klassane ein kjem, og at dette også gjeld i matematikk. Informanten seier at på grunn av tid og arbeidsmengde i faget, pregar nok ikkje lesing undervisinga hennar i den grad ho føler det burde, men ho prøver å vere bevisst på å jobbe ein del med tekstoppgåver. Ho seier ho prøver å legge inn arbeid med lesing så ofte ho kan, men likevel føler ho at fokuset ikkje blir godt nok. Ho fortel at ho har nytta eit hefte om lesing og skriving i matematikkundervisinga, der det står ei slags oppskrift på korleis ein kan løyse tekstoppgåver. Også C2 har erfart at samtaler mellom elevane, der dei får diskutere, formulere seg og samarbeide med nokon som er på eit anna nivå enn dei sjølv, er gode arbeidsmåtar i faget.

C2 seier at elevane skal lære å snakke matematikk og bruke ord som er matematiske, til dømes addisjon og subtraksjon. I matteleksa får elevane innføring i vanskelege ord og omgrep kvar veke, slik at dei skal bli kjende med det matematiske språket. Ho er oppteken av at eleven sin kvardag har endra seg, og at elevane i dag manglar ein del omgrep og kunnskapar som tidlegare var sjølvsegte. Til dømes seier ho at mange elevar ikkje lenger kan klokka, fordi dei ikkje har bruk for det. Ho hevdar dette heng saman med at det ikkje spelar nokon rolle for elevane om dei skal på trening klokka seks eller sju, fordi dei blir uansett blir køyrde dit dei skal. Ho meiner at elevane ikkje har den same breidda i ordforrådet i dag som før. Samtidig legg ho vekt på at dei kan ord på mange andre ting som elevane tidlegare ikkje kunne, men at dette ikkje nødvendigvis er ting som hjelp dei å løyse matematikkoppgåver. *“Verda forandrar seg, og vi lyt vel forandre oss der etter. Vi har ikkje noko val, men det er vanskeleg.” (C2)*

C3 er også oppteken av arbeid med matematiske omgrep. Han seier at elevane må lære seg tydinga av ulike ord, som færre, fleire, dobbelte og halvparten. I matematikktimen har han laga ei gruppe der han kan ta ut og øve med svake elevar som treng ekstra trening, og då særleg på omgrepsforståing. Dette seier han har fungert bra for nokre, som no klarer å følgje resten av klassa. I tillegg er han oppteken av at elevane skal kunne lære seg å hente ut og forstå kva som er viktig og nødvendig informasjon i ein tekst. Han seier elevane må lære seg å lese nøyaktig og med bra hastigheit, fordi han ser at både sterke og svake elevar ofte strevar med tekstoppgåver fordi dei les for fort.

C1 seier at lesing som grunnleggande ferdigheit handlar om å ha eit grunnlag i lesing som trengs både om ein skal klare seg i samfunnet, men òg i ulike fag. C2 definerer omgrepet som noko som "(...) må liggje i botnen på alt det andre som du skal byggje på" (C2). Ho er tydeleg på at ein som lærar må hugse at "Alle blir ikkje bokormar" (C2), men at elevane likevel må kunne lese funksjonelt, slik at dei kan klare seg vidare i livet. Dette inneber å hugse det ein les, å ha framdrift i lesinga, å kunne lese med flyt når ein les høgt og at ein klarer å oppfatte budskapen i teksten. Ho seier at det å vite leseretninga er eit døme på noko grunnleggande når ein skal lese. C3 svarar at lesing som grunnleggande ferdigheit i matematikk handlar om å forstå og tolke oppgåvene og spesielt det å vite kva ulike omgrep betyr.

Alle tre informantane nemner oppgåver med mykje tekst som ei utfordring med lesing i faget. C2 seier at også elevar som vanlegvis er flinke til å rekne, kan få problem når dei kjem til ei tekstoppgåve. C1 seier at når ein arbeider med problemløysingsoppgåver, må lesaren omarbeide og tolke teksten, for så å bruke informasjonen til å finne fram til eit svar som ikkje står i teksten. Ho seier at ein må prøve å vere litt presis når ein skal lese i matematikkfaget, elles kan oppgåvene bli tolka på forskjellige måtar. Ho nemner også kort multimodale tekstelement som ei utfordring ved matematiske tekstar: "(...) plutselig har ein eit diagram og slike ting, det er ikkje berre teksten" (C1). C3 seier dessutan at han opplever det som utfordrande å skulle motivere dei svake lesarane, som strevar med bokstavar. Her nemner han også spesielt elevar med anna språkleg bakgrunn enn norsk. Han seier det er utfordrande å få løfta alle elevane opp på eit nivå der dei kan følgje vanleg undervisning. C2 peikar på at arbeidsmengda i faget gjer det utfordrande å få rom til å arbeide med lesing som ei grunnleggande ferdigheit. "Det er så mykje som pressar inn i dei ulike faga, at du føler at du jagar berre vidare (...). Eg føler aldri tida strekker til, fordi du heile tida har noko nytt du skal gå gjennom." (C2)

Ingen av dei tre matematikklærarane opplever at skulen har noko særskilt fokus på lesing i matematikk, og alle seier at arbeidet i stor grad er opp til den enkelte lærar. C1 fortel at skulen ho jobbar på, er i startfasen av eit mattelyst-kurs, men bortsett frå det tykkjer ho at det vert lite felles fokus på enkeltfag. "Alle er så opptekne i si klasse og i sitt fag at dagen berre rasar gjennom, og så har vi ikkje så mykje tid til å sitte å diskutere." (C1) Ho seier vidare at når lærarane på skulen først får tid til å samarbeide og diskutere fag, merkar dei at det er noko dei burde gjort oftare. C2 seier at alle må jobbe med lesing, fordi det er noko som skal inkluderast i alle fag, men saknar ein felles strategi for det på skulen. C3 seier at det vert snakka om og diskutert i kollegiet og på teammøter, og at han opplever at "det kjem meir og meir inn (...)"

(C3). Samtidig etterlyser også han ein meir overordna plan: *“Det burde kanskje kome meir frå administrasjonen.”* (C3)

I intervjuet med matematikklærarane fekk vi få døme på kva tekstar elevane møter i faget. I samband med andre spørsmål, nemnde C1 at elevane mellom anna jobbar med tekstoppgåver, diagram og reknestykke både med bokstavar og tal. Også C2 og C3 snakka mykje tekstoppgåver. C2 seier at ein også les tal, men at ein i dag finn få reine taloppgåver: *“Alt er tekst. Nesten. Dei må lese instruksjon for å kunne løyse oppgåvene.”* (C2) Ho seier vidare at ho opplever det matematiske språket som vanskeleg for mange, og at ho difor prøver å starte innlæringa av ord og omgrep så tidleg som mogleg. C3 seier at det er vanskeleg for mange når dei skal lese oppgåver der rekkefølga er annleis enn dei er vande med, til dømes dersom dei skal finne fram til ein ukjend addend i staden for summen i eit reknestykke.

Spørsmålet om korleis læraren vurderer elevane sin lesekompetanse i faget, vart ikkje stilt i intervjuet med C1 og C2. C1 nemner den årlege M-prøva, der elevane mellom anna vert testa i problemløysingsoppgåver med tekst. C2 seier at ho prøver å vere bevisst på å gje elevane framovermeldingar og respons, slik at eleven får vite kva han gjer bra og kva som kan gjerast betre. C3 fortel at han har kapitteltestar etter kvart kapittel. Desse har oftast nokre tekstoppgåver, som han kan bruke til å sjå om elevane har forstått. Elles vurderer han dei når elevane jobbar: *“Vi ser det jo undervegs, når vi jobbar med det i klassa, kven som får med seg dette og kven som forstår (...)”* (C3). Også han nemner M-prøvene og seier at dei kan gje eit godt bilete både av forståinga og bruk av ulike rekneartar.

4.2 Arbeid med lesestrategiar

I dette kapitlet har vi sortert informasjon som handlar om korleis informantane arbeider med lesestrategiar i sine fag. Spørsmåla i intervjuguiden som er knytt til dette under temaet, dreier seg om avklaring av omgrepet *lesestrategiar* og korleis desse vert arbeida med og brukt i undervisinga.

4.2.1 Lesestrategiar i norsk

Dei tre norsklærarane definerer omgrepet *lesestrategi* noko ulikt, men alle tre knyter det opp mot å lese på ulike måtar og avhengig av formålet med lesinga. A1 seier lesestrategiar handlar om å lære korleis ulike tekstar skal lesast og korleis lese måten er avhengig av kva stoffet skal brukast til: *“Dersom ein skal finne svaret på eit spørsmål, så les ein kanskje på ein anna måte*

enn om ein les eit Donald-blad.” (A1) A2 seier at lesestrategiar handlar om korleis du angrip ein tekst: “Av og til kan du berre skimlese, av og til må du lese meir nøyaktig for å hente ut informasjon og av og til skal du berre slappe av og kose deg med teksten.” (A2) A3 definerer det som “Måtar og metodar som dei ulike elevane kan ha nytte av for å hugse og lære mest mogleg av det dei les.” (A3)

Alle informantane svarar at dei jobbar med lesestrategiar i faget. A1 legg til at ho meiner ho burde bli flinkare til å bruke lesestrategiane: *“Dersom ein berre lærer om det, så blir det kanskje ikkje brukt så mykje i etterkant, det blir fort borte!” (A1)* Ho meiner også at ein i større grad burde hatt meir fokus på dei same lesestrategiane i alle fag: *“Det er kanskje noko ein kan bli flinkare til å samarbeide om, tenkjer eg, at det kanskje blir enklare å lære læringsstrategiar dersom ein brukar dei meir bevisst i faga.” (A1)* Det er hovudsakleg strategiane VØL-skjema og tankekart som har vore brukt hjå hennar elevar. Ho seier at ho opplever det som utfordrande å få alle elevane til å nytte strategiar på eige initiativ. Ho meiner at dersom alle skal klare det, er viktig at ho jobbar både nøye og lenge med det.

A2 legg vekt på at elevane må få opplæring i korleis dei kan veksle mellom ulike lesestrategiar og lesemåtar i ulike situasjonar. *“Det er ikkje noko som kjem av seg sjølv, det er nok dei må ha opplæring i.” (A2)* Ho fortel at ho til dømes kan vise teksten som skal lesast, på smarttavla i klasserommet, slik at ho kan gå gjennom slik som føremål og lesemåte i lag med klassa. Ho seier at dette også gjev anledning til å studere bilete, overskrifter og heilskapen i sida i fellesskap med elevane. Saman kan dei då mellom anna diskutere korleis det er lurt å gripe an teksten, kva ein bør begynne med og reflektere over kva dei veit om temaet frå før. *“Da må du på ein måte modellere, da.” (A2)* Ho seier at ho saman med elevane prøvar å sjå på heilskapen i sida, som biletet og overskrifta, reflektere over kva dei veit frå før, kva dei trur teksten skal handle om og kva som er viktige ord. Slike samtaler om tekst nyttar ho både før og etter lesing. Vidare knyter ho saman motivasjon og lesestrategiar: *“At ungar får kjensla av at det å lese skal vere kjekt og hyggeleg er ein spesiell lesestrategi på ein måte, da.” (A2)* A2 seier at ho føler ho må gjere elevane merksame på når lesestrategiar kan brukast, sidan dei berre er sjetteklassingar enda. Målet er at elevane etter kvart skal kunne bruke strategiane til å automatisk tenkje over formål og lesemåte når dei les ein ny tekst. Ho seier at ho vil tru at dei kjem til å bruke strategiane på eiga hand når dei har repetert dei ein del gonger.

A3 har teke utgangspunkt i språkboka til leseverket når ho har arbeida med lesestrategiar. Her vert åtte ulike strategiar skildra. Desse har dei lese og snakka om, i tillegg til at elevane har fått

nytta dei i praksis. Ho seier ho modellerte dei ved å vise på tavla. *“Prøver å forklare dei litt korleis eg som lærar brukar dei sjølv òg, både i planlegginga og undervisinga”* (A3). Ho har mellom anna jobba med lesestrategiar som BISON-overblikk, nøkkelord, faktasetningar, VØL-skjema og tankekart. Nokre av desse strategiane veit ho også vert brukt av lærarar i andre fag, og sjølv nyttar ho ofte BISON-overblikk når ho startar opp med eit nytt emne eller ein ny tekst. A3 meiner arbeidet med lesestrategiar har gjort elevane flinkare til å sjå heilskapen i ein tekst, ved at dei nå skjønner at alle delane av teksten er viktige og at det er informasjon i alt. Ho seier også at ho opplever at elevane har god nytte av lesestrategiane når dei til dømes skal fortelje noko eller halde eit foredrag. Ho har nyleg hatt eit opplegg der elevane skulle presentere innhaldet frå ein tekst til resten av klassa. I dette opplegget var ein del av oppgåva at elevane sjølve skulle velje ein passende strategi. *“Det var eit par stykke som berre ville bruke hovudet. (...) Ikkje stikkord, ingen hjelpemiddel, og klarte det veldig fint, for det var det beste for den eleven.”* (A3) Ho legg vekt på at elevane er ulike og lærer på ulike måtar, og at ho difor meiner det er viktig å finne og bruke ulike strategiar som høver den enkelte elev.

4.2.2 Lesestrategiar i naturfag

Omgrepet lesestrategiar vart ikkje definert av lærarane B1 og B2. B3 definerte omgrepet som ulike måtar å lese og tileigne seg stoff på, alt etter kva tekst ein les. Ho seier at ho brukar å modellere ulike strategiar for elevane, og peikar på viktigheita av å arbeide med heile teksten slik at elevane lærer å bruke alt innhaldet i ein tekst, som bilete, tekst, øveord, ingress, hovuddel og avslutning. Ho brukar ein del tavleundervisning, og seier at det er nyttig når det er ting alle elevane treng å lære: *“(...) i staden for å påpeike at dette er feil, og dette må du viske, er det mykje betre at eg styrer. Noko tavleundervisning er veldig viktig for å få inn gode arbeidsvanar.”* (B3) Ho seier at etter kvart vil elevane kunne jobbe meir sjølvstendig.

Også B1 fortalde at han modellerer bruk av strategiar for elevane, og at han repeterer strategien kjapt før dei skal bruke den: *“Eg repeterer kanskje til det keisamelege, men det er no ein gang slik at å vere repeterande av og til fungerer.”* (B1) Han meiner at elevane ser nytteverdien med strategiane etter kvart. *“Kanskje ikkje bevisst, men underbevisst for mange.”* (B1) Han meiner det er viktig at elevane må få ei forståing av kvifor dei skal nytte seg av strategiane, og at dei difor ofte bruker strategiane ofte i innlæringa. *“Det er jo dei lange linjene vi tenkjer her da. Får ein inn rutinar og automatikk i det å lese ein fagtekst, og andre tekstar for så vidt også, så har vi gjort dei ei god teneste for framtida.”* (B1) Han fortel at dei arbeider med å gjere lesestrategiane til ein naturleg del av det faglege arbeidet, og at *“I norsken i trinnet så er jo det eit satsingsområde, og det prøver vi å dra ut i samtlege fag, eigentleg. Brukar det i alle*

fag eg har (...)" (B1). Han har som mål at elevane etter kvart skal nytte strategiane sjølve. Han trur at nokre av elevane nyttar seg av BISON-blikk i leseleksene sine, og at dei svakare lesarane dreg god nytte av BISON-blikk når dei les på eiga hand.

Lærer B2 kom ikkje direkte inn på lesestrategiar og eksplisitt arbeid med lesing, fordi ho hevda at ho ikkje arbeider med lesing i naturfag. Ho sa dei heller arbeider på andre måtar mot målet for timen og temaet. Dei arbeider med tekstar og omgrep, men då som eit middel til å komme vidare og ikkje medviten jobbing med lesing. For ho er lesinga eit verktøy for å nå målet med timen. Ho seier ho tidvis kan be elevane lese og bruke ulike strategiar i arbeidet:

"Eg gjer dei ikkje medvitne på at det de gjer nå, det er å hurtiglese. Det er meir slik at eg håpar at gevinsten vil vere at dei oppdagar det ein gong at i naturfag gjorde vi slik og slik. Ikkje fordi det sto i fokus, men fordi at vi jobba på ein måte som gjorde at akkurat denne lesestrategien fungerte på det opplegget. Men det vil eg at dei skal finne ut sjølve. Det er ikkje noko som eg treng å fortelje dei. For det er ikkje fokuset mitt." (B2)

Av lesestrategiar som blir nemnde av naturfaglærarane, er det mykje dei same som går att. BISON-blikk, tankekart, nøkkelord, skumlesing og nærlesing blir brukt på både skule 1 og 3. Også B2 nemner skumlesing som ein lesestrategi ho tidvis ber elevane nytte seg av.

4.2.3 Lesestrategiar i matematikk

I intervjuet med C1 spurde vi ikkje om kva læraren legg omgrepet *lesestrategiar*, medan i intervjuet med C2 vart det ikkje gjeve noko tydeleg svar. Ho nemner at det er mange ulike måtar både å lese og lære på, men kjem ikkje fram til nokon konkret definisjon. C3 knyter omgrepet til slik som tankekart, bisonoverblikk og VØL-skjema, men gjev samstundes uttrykk for at han ikkje oppfattar akkurat desse strategiane som så relevante i matematikk: *"I forhold til matematikken så blir det litt det som vi prøvde å jobbe med i dag, tenkjer eg. Prøvde å trekke ut viktig informasjon."* (C3)

C1 svarar bekreftande når vi spør om ho modellerer for elevane. Ho seier at ho modellerer ulike metodar for oppgåveløysing, men at ho er oppteken av at elevane må finne eigne strategiar, og at dei difor ikkje treng å bruke dei som ho syner dei. C2 verkar usikker når ho skal begynne å snakke om lesestrategiar, men når vi nemner at arbeidet med lesefasane og skjemaet som vi såg ho brukte den timen vi observerte ho (s. 75), kunne vere ein slags lesestrategi, svarar ho: *"Ja, eg gjer det jo utan at eg veit det, eigentleg."* (C2) Vidare fortel ho at jobbar mykje med å bevisstgjere elevane på at dei også må lese bileta og margtekstane som

står i ein tekst. Ho seier at bileta ofte er like viktige som teksten, og at dei også kan hjelpe deg til å få betre forståing av det du les. Ho har også erfart at å samarbeide og diskutere oppgåver er ein god strategi for dei svakare lesarane.

Den timen vi observerte C3, prøvde han for fyrste gong å innføre ein strategi som skulle hjelpe elevane med å løyse tekstoppgåver (s. 75). Han fortel at dette var ein strategi han hadde funne i boka, men at han ikkje følte at den trefte heilt hjå elevane. Han seier at: *"Den modellen trur eg forvirra meir enn den gjorde bra."* (C3) Han seier at han må jobbe mykje meir med å få elevane til å forstå korleis dei kan trekke ut viktig informasjon frå tekstoppgåver, slik at dei kan forstå kva oppgåva spør etter. Informanten seier at han vil ta kontakt med andre lærarar på skulen, som kanskje har vore borti utfordringar med tekstoppgåver før, og høyre om dei har gode råd.

4.3 Arbeid med leseforståing

Dette kapittelet handlar om kva informantane fortalde om arbeid med å auke elevane si leseforståing i faga. Spørsmåla i intervjuguiden som er knytt til dette undertemaet tek føre seg avklaring av omgrepet *leseforståing* og korleis dette vert arbeida med i undervisinga, i tillegg til kva læraren meiner eleven si leseforståing har å seie for den faglege kompetansen.

4.3.1 Leseforståing i norsk

Omgrepet *leseforståing* definerer A1 kort som det å forstå det ein les, og knyter det vidare opp mot arbeid med sjangerkunnskap: *"På ein måte å skjøne det ein les og ikkje minst ulike sjangrar. At ein skjønar det."* (A1) Ho seier at elevane må bli bevist på kva slags tekst dei les, fordi ein les på ulike måtar etter som kva sjanger det er. Ho har nytta ei lesebok knytt til arbeid med leseforståing på mellomsteget, med korte tekstar i ulike sjangrar og nivådelte spørsmål. Nokre spørsmål er henta rett frå teksten, medan andre er oppgåver der elevane må reflektere over det dei har lese. Ho fortel vidare at ho har plakatar i klasserommet, som skal gje elevane ei oversikt over sjangrar, sakprosa, skjønnlitteratur og kva som er kva.

A2 knyter *leseforståing* til det å ha nok bakgrunnskunnskap til å forstå teksten, og at det ikkje må vere for mange ord i teksten som elevane ikkje forstår. Ho legg stor vekt på omgrepsinnlæring, og meiner at ein ikkje berre må spørje elevane om dei forstår orda, men også lære dei å spørje og sjekke opp vanskelege ord sjølv. Ho brukar difor tid på å lære elevane ulike måtar å finne ut tydinga av eit ukjent ord, til dømes at dei av og til kan forstå orda ut frå

teksten, medan dei i andre tilfelle kanskje må slå dei opp eller spørje nokon om hjelp. Ho har nytta eit ordskjema der elevane skal skrive ned kva samanheng dei fann ordet i, kva dei trur det betyr og kva dei fann ut. *"Da hender det at enkelte ungar seier "Eg fann ikkje noko eg ikkje skjønnte". (...) Det er av og til dei berre les og ikkje eingong skjønner at dei ikkje skjønner det!"* (A2) Ho seier vidare at dette også gjerne kan gjelde vanlege ord som læraren trur dei forstår. Dette er noko ho tykkjer elevane har vorte dårlegare til. Også ho seier ho nyttar oppgåver der eleven må reflektere for å kunne svare, og som tek utgangspunkt i elevane sine egne meiningar. Ho seier at ho opplever at lærebøkene i dag legg større vekt på refleksjonsoppgåver enn dei gjorde før, då oppgåvene i større grad gjekk ut på å finne informasjon i teksten.

Også A3 fortel at ho brukar ein god del tid på å forklare omgrep, slik at elevane skal forstå innhaldet i tekstane dei les. Ho seier det ofte er omgrep som elevane ikkje forstår, men som dei ikkje spør om: *"Dei trur kanskje at alle andre veit det."* (A2) Difor har ho hatt lekser der elevane skal notere ned ord frå teksten som dei ikkje forstår og diktat ein gong i veka med ord og setningar. Når elevane møter ord dei ikkje forstår, let ho dei slå opp i ordboka, søke det opp på internett eller så forklarar ho det for dei. Også ho seier at det ofte kan vere ord som lærarane går ut frå at elevane kan, men som det viser seg at dei ikkje forstår tydinga av, til dømes nynorske ord som dei ikkje brukar i daglegtale.

A2 legg stor vekt på kor viktig det er at læraren er observant når ho høyrer eleven i leseleksa. Ho meiner at dette er ei oppgåve som ein ikkje berre kan sette ein assistent til å gjere, fordi ein gjennom høgtlesing kan få viktig informasjon om kva eleven forstår. Ho meiner at det kan ha ei negativ effekt dersom eleven trenar på feil ting og berre les for lesinga si skuld, fordi målet med leseleksa då blir *"(...) at nokon skal høyre deg, og tykkjer det høyrest nokon lunde greitt ut."* (A2) Ho seier at det difor er viktig å få elevane interessert i lesinga, slik at det ikkje berre blir noko eleven gjer for læraren si skuld, men fordi det er eit reiskap dei treng vidare i livet.

Spørsmålet om leseforståinga si betyding for den faglege kompetansen vart ikkje stilt direkte i intervjuet med informantane A1 og A2. A2 gav likevel uttrykk for at leseforståing er nok ho oppfattar som svært viktig: *"Det er jo det som er lesing, da. Teknisk lesing er knapt nok lesing."* (A2) A3 meiner at leseforståing har nesten alt å seie for elevane sin faglege kompetanse: *"(...) for vist du ikkje forstår det du lese, så er det ikkje vits i å lese. Då har du jo avkodinga, men det er ikkje nok."* (A3) Samtidig legg ho til at uansett kva ein driv med i skulen, også i arbeid med lesing, så er det viktigaste at elevane er trygge og har det bra.

4.3.2 Leseforståing i naturfag

Lærer B2 tolkar omgrepet leseforståing som at det er innhaldsbiten, og ikkje den tekniske delen av lesinga:

"Å kunne fortelje med eigne ord etterpå kva teksten handlar om. I alle fall i naturfag er det dette det går ut på. (...) Eg er ikkje så interessert i korleis ein opplever teksten. Eg er oppteken av om dei har forstått teksten og deira vidare refleksjonar. Om teksten har inspirert dei til å tenkje vidare sjølv. Spinne vidare på ting, komme fram til nye hypotesar. I mitt fag er det det som blir leseforståing." (B2)

Også lærar B3 hadde ei liknande forståing av omgrepet. Ho meiner elevane må forstå innhaldet i stoffet og meininga med teksten. Dei må også forstå opplysningane dei får i ein tekst. Omgrepet vart ikkje definert av lærar B1.

På spørsmålet om arbeid med leseforståing svarar B1 at det er viktig å gje elevane tid til å lese teksten. Deretter går dei gjennom teksten i fellesskap, der han prøver å få bidrag frå alle elevane, og ikkje berre dei same kvar gong. Då legg han merke til kven som vel å sitere noko frå teksten og kven som syner at dei har fått med seg innhaldet i teksten ved å attfortelje med eigne ord. Lærer B2 seier ho ikkje har mykje fokus på leseforståing i sine timar, men at dei har noko omgrepstrening. Tekstane i læreboka har ein del boksar med omgrepsavklaringar som elevane har fått beskjed om at det er lurt å lese på. Men dette er ikkje noko krav til elevane, berre eit tips. Desse omgrepsboksane blir særleg nytta i arbeid med førebuing til prøve.

Lærer B3 arbeider med å auke leseforståinga hjå elevane gjennom tyding av øveord i boka. Ho seier dei startar ofte med å studere biletet, reflektere og filosofere over det dei ser der. Ho meiner det er viktig at lærar og elev reflekterer i lag, slik at dei lærer å lese det som er står mellom linjene i teksten. Dette arbeider dei med kvar time i fellesskap.

Felles for alle tre naturfaglærarane er at dei presiserer at leseforståing er svært viktig både i faget og elles. Lærer B3 meiner at det er viktig at nettopp dei lesarane som har lita forståing, les mykje. Ho meiner elevane må forstå at eigeninnsats er viktig, og at ein ikkje må gje opp, sjølv om ein av og til strevar. *"Kva gjer at du er god i fotball? Jo, du har trena masse. Akkurat slik er det med faga òg, du må øve"* (B3).

4.3.3 Leseforståing i Matematikk

C2 definerte omgrepet *leseforståing* slik: *"Du må jo kunne lese funksjonelt, klare å hugse kva du har lese i starten på setninga når du har kome ut, og du har knekt koda så du forstår kva du*

les.” (C2) C3 seier at leseforståing i matematikk handlar om å forstå kva oppgåva spør etter og kva den vil finne ut. *”Skal eg plusse eller ta minus, skal eg gange eller dele? Det lurar dei veldig ofte på, for dei skjønner ikkje kva oppgåva spør etter.”* (C3) I intervjuet med C1 vart ikkje omgrepet definert.

Alle tre lærarane ser ut til å oppfatte arbeid med leseforståing i matematikk som noko sjølvstendig når ein skal arbeide med lesing som grunnleggjande ferdigheit i matematikk. Alle la vekt på at matematiske ord og omgrep er ein viktig del av arbeidet med leseforståing i matematikk. C1 snakka om at i matematisk samanheng er det dessutan ein del kvardagsord som ikkje lenger betyr det same som dei gjer til vanleg. *”Dette med å finne ein normal, for eksempel. Kva er normal, sant? Jo, det er dersom ein er slik som alle andre. Men så er det plutsleg dette med normal i geometri òg.”* (C1) Når vi spør C2 om korleis ho arbeider med leseforståing, begynner ho først å snakke om korleis ho arbeider i norskfaget. Når vi så spør om dette er noko ho også gjer i matematikk, svarar ho nei, men utdjupar ikkje noko meir om kva ho gjer i matematikkfaget. I samband med andre spørsmål, snakka ho om forståing av tekstoppgåver, å hente ut relevant innhald og forståing av det matematiske språket.

Alle tre seier at leseforståinga har mykje å seie for eleven sin kompetanse i faget. I samtala med C1 vart ikkje spørsmålet stilt, men gjennom intervjuet gav ho fleire gongar uttrykk for at det er viktig at elevane forstår det dei les, også i matematikk. C2 seier at *”Du får ikkje alltid vist kva du kan i rekning, om du ikkje kan lese godt”* (C2). Ho seier at dersom du ikkje forstår kva du skal gjere, er det mellom anna vanskeleg å løyse oppgåver. C3 seier at leseforståing er særleg viktig i matematikkfaget, fordi det i dag er mykje meir tekst enn det har vore før: *”Da eg gjekk på skulen, fekk me ei bok med oppsette oppgåver. Det går meir og meir mot det å kunne lese og forstå. I matematikkfaget og i alle andre fag.”* (C3) Også han seier at: *”Du må vere ein god lesar for å vere god i matematikk. Etter kvart er du nøydd til det.”* (C3)

4.4 Arbeid med metakognisjon

I dette kapittelet tek vi for oss informasjon som handlar om korleis informantane arbeider med metakognisjon i sine fag. Spørsmåla i intervjuguiden som er knytt til dette undertemaet, handlar om korleis læraren arbeider for at eleven skal bli bevisst på eigne leseferdigheiter, tenkje metakognitivt og bli ein aktiv lesar.

4.4.1 Metakognisjon i norsk

A1 svarer at ho arbeider med å gjere elevane bevisst på eigne leseferdigheiter gjennom samtale og gjennomgang av tekstane. I fellesskap i klassa diskuterer ho ofte kvifor elevane skal lese, og ho prøver å bevisstgjere elevane på at leseleksa ikkje er gjort *"(...) før dei faktisk kan det dei har lese"* (A1). Ho oppmodar elevane til å spørje når det er noko i teksten dei ikkje forstår. Samtidig prøver ho å vere bevisst på å ikkje gje dei svaret direkte, men prøver heller å forklare dei korleis dei kan finne det ut sjølv. Då lærer elevane kva dei sjølve kan gjere når dei står fast. Vidare prøver ho å få elevane til å reflektere over det dei les ved å gje dei spørsmål ein ikkje finn svar på direkte i teksten. Ho er også oppteken av at elevane må få tid til å tenkje seg om, slik at alle får moglegheita til å delta.

Omgrepet "aktiv lesar" er ukjend for A1, men etter ei forklaring frå intervjuar, svarar ho at dette er noko ho prøver å jobbe med saman med eleven undervegs i lesinga. Då stiller ho spørsmål, stoppar opp undervegs og prøver å få eleven til å føregripe og reflektere over kva som kan skje vidare i teksten. Ho opplever at å diskutere er vanskeleg for enkelte, særleg når det inneber å tenkje sjølv og reflektere utover det som står i teksten. Difor prøver ho å jobbe med å få elevane til å tørre å svare. Ho fortel også at dei har hatt lesekurs i klassa, og der vert det lagt vekt på å bruke peikefingeren i teksten medan ein les, slik at elevane lettare skal kunne følgje med. Dette er noko ho opplever som positivt, først og fremst for dei svakaste lesarane.

Spørsmål knytt til metakognisjon vart ikkje stilt i intervjuet med A2. Vi var likevel innom temaet i fleire anledningar, fordi informanten er oppteken av at elevane sjølve må bli bevisste på kva dei ikkje forstår (s. 60), og seier at dersom eleven berre les vidare når han les ein feil, er det ein god peikepinn på *"(...) at han ikkje observerer si eiga lesing. At det er ein aktivitet for aktiviteten si skuld, på ein måte."* (A2)

A3 fortel at ho har brukt tid på å presentere ulike strategiar for elevane, og jobba for at dei sjølve skal kunne velje kva strategiar som kan vere nyttige. Ho seier at ein må vere bevisst på at dersom ein *"(...) ikkje har tankane med seg, så kan ein fort lese eit par sider og ikkje hugse og måtte begynne opp at."* (A3) Ho prøver også å få elevane til å stoppe opp og reflektere når dei les, og meiner det kan vere lurt at læraren undervegs i lesinga, gjev elevane nokre hint om ulike verkemiddel i teksten, som kan hjelpe dei å komme djupare inn i stoffet. A1 seier at ein aktiv lesar må vere ein som likar å lese, og det er dermed truleg at ho tolkar omgrepet *aktiv*

lesar som ein lesar som er indre motivert. Ho seier mellom anna at *"ein aktiv lesar har jo lyst til å lære noko meir om ein ting eller eit emne, eller å få ei oppleving av å lese."* (A3)

4.4.2 Metakognisjon i naturfag

I samband med spørsmåla om metakognisjon, svara lærar B1 at det ikkje er noko han arbeider mykje med i naturfag: *"Eg heldt på å seie at det overlet eg til norsklæraren (...)"* (B1). Han meiner det er viktig at læraren prøver å få tid til den enkelte elev, og seier at han jobbar litt med å bevisstgjere dei på eigne leseferdigheiter ved å gå rundt til elevane og sjå kva dei har forstått, medan dei arbeider med oppgåver. *"Det går nesten ikkje an å stå framme ved kateteret og fortelje alle att "dette har de lese" (B1).*

Omgrepet metakognisjon blir ikkje mykje diskutert med B2, men ho er oppteken av om elevane har forstått teksten og deira vidare refleksjonar. Målet hennar er at teksten skal inspirere dei til å tenkje vidare sjølv, og komme fram til nye hypotesar. Lærar B3 forklarte at ein som lærar må hjelpe elevane til å reflektere over og forstå også det som er underforstått i teksten: *"Men det må du hjelpe dei med. For elles så les dei berre det som står der. Det å reflektere i lag med dei er veldig viktig, vel så viktig som det å lese teksten."* (B3)

Lærar B1 og B3 ser ut til å forstå omgrepet *aktiv lesar* på ulike måtar. B1 verkar å tolke det som ein som les mykje, og seier det er viktig med god tilgang på ulikt lesestoff. Han nemner at elevane må få lese ulike teksttypar, frå romanar til teikneseriar. B3 svarar at eleven må tykkje at lesing er kjekt, og knyter det dermed opp mot motivasjon: *"At han føler at "Eg har lyst til å lære, eg har lyst til å vite dette, eg har lyst til å jobbe med dette""* (B3) I samtala med B2 vart ikkje dette diskutert.

4.4.3 Metakognisjon i matematikk

Alle dei tre informantane gav forholdsvis utydelege svar på spørsmåla knytt til dette undertemaet. C1 fortalde at ho ofte brukte problemløysingsoppgåver for at elevane skal lære seg å reflektere, tenke sjølv og sette ord på ting i matematikkfaget. Dessutan opplever ho at mange elevar ofte spør etter hjelp så snart dei har kome til ei ny oppgåve, utan å prøve å lese og tolke den på eiga hand. Då held det ofte at ho berre ber dei ta seg tid til å lese kva som står i instruksjonane. *"Særleg når dei skal komme seg fort framover, då er dei liksom litt ukritiske. Dei vil ikkje bruke særleg med tid på å lese oppgåvene, fordi rekning er rekning."* (C1) Som fleire av dei andre informantane, knyter også C1 omgrepet *"aktiv lesar"* opp mot det å vere

motivert. Ho seier at *"Eleven må kunne oppleve at ting er så spanande at han blir nysgjerrig. (...) Og så må ein kjenne meistring."* (C1)

Når vi spør C2 om korleis ho arbeider for å gjere elevane bevisste på eigne leseferdigheiter, verkar det som at C2 oppfattar dette som eit spørsmål knytt til vurdering. Ho svarar mellom anna at ho gjev dei tilbakemelding på kva som er bra og framovermelding på kva dei kan gjere betre. Heller ikkje C3 ser ut til å svare heilt på spørsmålet. Han seier mellom anna at *"Vi følgjer bøkene ein del, da. Og der har det vore veldig lite tekstoppgåver til no (...) masse oppsette reknestykke. Så eg ser jo at det er ein jobb å gjere der. Vi må finne nokre gode strategiar (...)"* (C3). Omgrepet *aktiv lesar* vart ikkje drøfta med C2 og C3.

4.5 Arbeid med lesemotivasjon

I dette kapittelet har vi sortert informasjon som handlar om kva informantane seier om arbeid med lesemotivasjon i faga. Spørsmåla i intervjuguiden knytt til dette undertemaet tek føre seg lærarane sitt arbeid med å skape gode haldningar til lesing, om dei opplever elevane som motiverte og kva dei meiner lesemotivasjon har å seie for eleven sin faglege kompetanse.

4.5.1 Lesemotivasjon i norsk

A1 prøver å skape gode haldningar til lesing mellom anna ved å gje elevane tid til å lese på skulen og å snakke om bøker og det dei les. Ho samarbeider ein del med det lokale biblioteket, og fortel at både dei og ho er opptekne av at elevane må få lov til å lese ein del ting det dei sjølve ynskjer. Til dømes let ho dei som ikkje er så interessert i bøker, få lese til dømes teikneseriar. Ho legg også vekt på at lesestoffet bør vere knytt til ting elevane interesserer seg for, og at det særleg gjeld dei som ikkje er motivert. Ho seier at skulen er heldig som har biblioteket i så nær tilknytning til skulen, og at ho opplever dei tilsette der som svært samarbeidsvillige. I klasserommet har ho bøker i bokkasser, som biblioteket hadde bokprat om før elevane byrja å lese dei. *"Det tykkjer eg er veldig fint, for då blir det enda meir tilgjengeleg for dei"* (A1).

A2 legg stor vekt på motivasjon i samband med leseopplæring, og er særskild oppteken av at elevane skal ha glede av lesinga: *"Vist du berre gjer det fordi du må, så vil du ein gong slutte med det, og det vil ikkje bli bra. Du kjem ikkje dit at du verkeleg får glede av det (...)"* (A2). Ho meiner det er viktig å avsette tid til individuell stillelesing i skulen, særleg med omsyn til dei elevane som ikkje les så mykje heime. I slike stillelesingsøkter meiner ho dessutan at det er

viktig at også læreren set seg ned med ei bok, og på den måten er ein god rollemodell for elevane. Læreren bør vere bevisst på at "(...) slik som vi vaksne likar å lese, det likar kanskje ungar òg" (A2). Difor sit elevane gjerne på puter rundt omkring i klasserommet i desse leseøktene. Målet er at dei skal kose seg med lesinga: "Ungane skal få kjensla av at det å lese skal vere kjekt og hyggeleg." (A2)

A2 meiner at tekstane bør vere knytt opp mot ting elevane er interesserte i og at det er lettare å treffe eleven når ein legg opp til at dei får velje tekstar meir fritt. Ho meiner at også elevar som til vanleg ikkje er så veldig interesserte i å lese, kanskje særleg gutar, kan bli motivert når dei får jobbe med fagtekstar, til dømes om fotballaget sitt. Dessutan hevdar ho det blir ekstra kjekt når arbeidet resulterer i eit produkt som dei har eigarforhold til og som dei kan presentere for andre. Samtidig seier ho at det er viktig at dei ikkje får inntrykk av at det å lese ein tekst alltid inneber etterarbeid.

A2 er vidare oppteken av at elevane må få meistringskjensler innan lesing, og seier det er viktig å få elevane til å lese mykje:

"(...) dei som les og blir gode lesarar tidleg, dei les hundrevis av gonger meir enn dei som les dårleg. Slik at dei får jo mykje meir trening, og dei dårlege får lite trening. Og det gapet vil jo berre auke, vist ikkje du klarer å kopla dei på, at det er noko som er kjekt."(A2)

Ho hevdar at mange kan bli gode tekniske lesarar av å lese teikneseriar. Ho meiner det kan komme av at desse tekstane er såpass enkle, med tekst og bilde som høyrer tett saman og relativt lite tekst i boblene.

"Så lat no endeleg ungen drive med det! Fordi vist du berre er interessert i å lese noko, og berre du blir bra teknisk lesar, så vil det bli så utruleg mykje lettare å få ungen interessert i andre ting òg." (A2)

A3 seier at lesemotivasjon og gode haldningar til lesing er viktig for læringa i all fag, og er spesielt oppteken av det fordi elevane hennar skal begynne på ungdomsskulen neste år. "Vi prøver å seie at sjølv om du ikkje elsker å lese, så er det viktig at du les noko." (A3) Ho seier vidare at det er ikkje så nøye akkurat kva elevane les, så lenge dei les eit eller anna, fordi alle kjem uansett ikkje til å bli boklesarar. Også ho brukar å la elevane velje bøker sjølve på biblioteket.

A1 seier at ho brukar å ha høgtlesing kvar dag for elevane, men at det er noko ho meiner ho kan bli enda flinkare til. I norsktimane er det oftast fagstoff ho les for dei. Høgtlesing av bøker blir stort sett lagt til matfriminuttet, og for tida mest som lytting til lydbok. *”Vi opplever at det tek lang tid å lese ut ei bok når ein berre brukar den i maten, og så er det forskjellige folk inne. Så der har vi gått meir over til lydbøker.”* (A1) Også A2 nyttar lydbøker, og meiner dette kan gjerast sjølv om elevane har kome langt oppover i skuleløpet og begynner å bli flinke lesarar sjølve.

A2 seier at ho opplever elevane som særskild motiverte i samband med leseprosjekt, og at dette er noko tilbakemeldingar frå foreldre også tyder på: *”(...) foreldra seier det òg at no begynner dei å få lyst til å gå på biblioteket og no har dei lyst til å lese (...)”* (A2). Skulen brukar å ha eit leselystprosjekt som går over fleire veker, i femteklasse, der alle norskitimane vert brukt til lesing av ulike bøker. Også A3 har jobba ein del med leseprosjekt, sidan dei også har dette som eit fast opplegg kvart år på mellomsteget. Det siste prosjektet dei hadde, gjekk ut på at heile klassa las og jobba med ei skjønnlitterær ungdomsbok som dei seinare såg filmatiseringa av. Denne boka vart det også lese ein del høgt frå, både av elevar og lærarar. Læraren opplevde elevane som motiverte under dette prosjektet, mellom anna fordi boka, temaet og språket i boka treffe dei og deira aldersgruppe.

På spørsmålet om korleis ho ville lagt opp arbeidet med ein ny tekst, svarar A1 at ho ville starta med å sjå på overskrifter og snakke om kva elevane trur teksten kjem til å handle om. Avhengig av om det var ein fagtekst eller ein skjønnlitterær tekst, ville ho vidare ha prøvd å dra inn elevane sine personlege erfaringar og kunnskapar. Ho ville også ha sett fokus på kvifor teksten skal lesast og eventuelt kva elevane skal lære av å lese teksten. Også A2 seier at ho ville byrja med eit Bison-overblikk for å bli kjend med teksten, og deretter gå vidare med å studere illustrasjonane for å sjå kva informasjon dei kan gje om teksten som skal lesast. I intervjuet med A2 vart ikkje dette spørsmålet stilt.

4.5.2 Lesemotivasjon i naturfag

Når vi spør korleis han arbeider for å motivere elevane til å lese i naturfag, svarar B1 at *”Det handlar vel eigentleg i bunn og grunn om salsteknikk”* (B1), og at det heile står og fell på læraren. Han seier at pensumet på sjette trinn kan vere litt keisamt, og at det difor kan vere vanskeleg å motivere elevane til å lese tekstane. Tematisk føler han at ein del av læreboktekstane ikkje heilt treff aldersgruppa, sidan *”Eine halvdelen vil prate om eksplosjonar og bomber, og andre vil prate om kropp”* (B1). Han seier vidare at han prøver å få tema som

ofte ikkje eingong han sjølv opplever som spanande, til å bli interessante for elevane. Han brukar ofte digresjonar bevisst for å mjuke opp undervisninga. Han seier at det kan få elevane til å gløyme kva dei driv med for ei lita stund, og at det då blir mykje lettare å ta undervisninga i gang igjen etterpå: *"Å gløyme at du sit bak ein pult på ein stol i eit klasserom og har naturfag for ei lita stund, kan gjere det litt greiare å begynne å prate om kronblader igjen."* (B1)

Lærer B2 fortel at dei gongene elevane les i timane, er ho selektiv i tekstutvalet som blir plukka fram, og medviten på å forklare føremålet med å lese teksten. Det hender også at ho tek med seg "kjekke" tekstar som ho les og syner til elevane. Til dømes har ho teke med tekstar frå Illustrert Vitenskap eller andre faglege artiklar, for å overraske og engasjere elevane. Læraren presiserte at hennar hovudmål med naturfag er at faget skal vere kjekt, mellom anna for å prøve å unngå at elevane skal vegre seg for realfag.

Lærer B3 fortel at ho legg mykje vekt på å at ho som lærar må gje uttrykk for at det er kjekt å lese: *"(...) dersom dei skal bli glad i å lese og ha lyst til å lese meir, så er det viktig at du er litt entusiastisk. At du syner at du likar det."* (B3) Ho les ofte utdrag frå læreverk og lesebøker, og seier at *"å skape lese glede hjå dei, trur eg er veldig viktig. At det ikkje blir eit ork, men at det er kjekt å lese"* (B3).

På spørsmål om elevane sin lesemotivasjon, svara B1 at han opplever elevane som motiverte når han lukkast med å lure dei til å tru det er artig. Han meiner førlesefasen er viktig, og prøver presentere teksten elevane skal lese på ein spennande måte. Lærer B3 seier ho opplever elevane som engasjerte, at dei likar å lese og at aktiviteten er lystbetont. B2 opplever sine elevar som svært engasjerte i alle timar, men viser då til det naturfaglege og ikkje til lesinga. Når dei les i timane er det ikkje alle som likar det, men ho forklarar dei at lesinga er eit nyttig verktøy for å kunne gjere det dei vil. Ho seier elevane veit at det ligg ulike forventingar til dei i naturfag òg, men at desse forventingane ikkje er knytte opp til dei tinga dei vanlegvis blir målt i. Ho seier at elevane kjenner seg trygge og er interesserte, og dei veit at alle kan vere ein ressurs i desse timane. *"Og då tykkjer eg at det er verdt det. Då skal eg heller tåle at dei gjer det dårleg på nokre lesetestar i mitt fag."* (B2)

Lesemotivasjonen si betydning vart ikkje diskutert med lærar B1 og B3. Lærer B2 meiner lesinga er eit viktig verktøy for å kunne gjere ulike forsøk, men at det er viktig at også dei svake lesarane kan kjenne meistring i naturfag. Ho meiner at elevane har oppdaga noko heilt sentralt, når dei skjønner at teksten dei les er eit verktøy for å komme i gang med forsøket.

For å motivere elevane til å lese ein bestemt fagtekst, legg B1 mykje vekt på førlesefasen, der han prøver å gjere teksten spennande og interessant. Lærar B2 er medviten på å forklare elevane føremålet med å lese teksten, og seier at eit godt føremål ofte er nok til å få elevane i gang med lesinga. *"Det er ikkje det at elevane er så voldsamt motvillige, men dei forlangar jo fornuft. Og det tykkjer eg er bra"* (B2). Oftast gjev ho dei berre korte tekstar som faktaboksar og tabellar. Då byrjar ho til dømes med ei forteljing om eigne erfaringar eller ei anna introduksjon, før ho forklarar dei systemet i korleis dei skal lese. Ho seier at dersom ein fyrst får elevane i gang med lesinga, vil mykje vere løyst. Dei vil skjønne systemet, verte interesserte og kanskje fortsette sjølve. Spørsmålet om introduksjon av nye fagtekstar vart ikkje stilt i samtala med B3.

4.5.3 Lesemotivasjon i matematikk

I intervjuet med C1 kom vi ikkje inn på spørsmålet om korleis ho arbeider med lesemotivasjon. C2 svara at dersom elevane skal få motivasjon og gode haldningar til lesing, er det viktig at dei sjølve ser verdien av det. Ho tykkjer det er viktig at elevane får lese tekster som dei interesserer seg for, for dersom dei berre skulle lese ting som læraren bestemte, er ho redd det ville bli litt keisamt. Ho underviser den same klassa i norsk, og seier at er det vanskeleg å skilje mellom dei to faga når det kjem til arbeid med lesemotivasjon. *"Akkurat i matematikk så er gløden for faget der eg har mest å gi."* (C2) Ho seier at for å motivere dei til å jobbe vidare når dei står fast med ei matematikkoppgåve, prøver ho å hjelpe dei til å forstå kva dei skal gjere. Dette gjer ho ved å få dei til å lese oppgåva høgt, for så å hjelpe dei å hente ut kva som er viktig og kva som er overflødig informasjon. Ho seier at mange av elevane tykkjer det ser uoverkommeleg ut med mange tekstoppgåver, og at det då er viktig at læraren støttar dei og får dei til å forstå kva dei skal gjere vidare. Ho er oppteken av at meistring skapar motivasjon, *"Motivasjon er jo det at du meistrar. Viss du aldri opplever meistring, dalar motivasjonen ganske fort."* (C2) Difor let ho gjerne elevane jobbe i lag to og to, som ei hjelp for dei som ikkje les så godt. *"Sant, for då kan dei diskutere arbeidet. Og det var tydeleg at det var ein god motivasjonsfaktor."* (C2)

C3 fortel at han arbeider mykje med å skape motivasjon og gode haldningar til lesing i klassa, men at det kanskje ikkje vert gjort så mykje akkurat i matematikkfaget. Elevane har kvar si kosebok som dei kan velje å lese i når dei er ferdig med dei obligatoriske oppgåvene for timen. Elles brukar han ei høgtlesingsbok i matfriminuttet, som det av og til blir lese frå også i timane. Det kjem ikkje fram om dette er noko han gjer i matematikk, eller om det er andre fag det her

er snakk om. Spørsmålet om korleis lærarane ville gått fram for å motivere elevane til å lese ein bestemd fagtekst, vart berre teke opp med C3. Han seier at han ville prøvd å knyte stoffet til eit eller anna som er kjend for elevane, som dei har eit forhold til og som dei er interesserte i, til dømes fotball. Han meiner det er viktig å bygge oppgåvene på elevane si interesse, slik at dei kan sette seg inn i og prøve å tenke at dei var i den situasjonen.

På spørsmål om når ho opplever elevane som engasjert i lesearbeidet, svarar C1 at elevane ofte er ivrige når dei får sitte og rekne i bøkene sine. Vidare fortel ho om ei konkret oppgåve då elevane var særskild engasjerte i arbeidet, fordi dei skulle måle familiemedlemmane sine og samanlikne funna sine med medelever. C2 seier ikkje noko konkret om når ho opplever elevane som motiverte, men ho meiner at ikkje alle er like engasjert når dei driv med lesing. Ho seier det er fordi nokre tykkjer det er vanskeleg å skulle lese i alle fag, og viser spesielt til tekstoppgåver. C3 opplever størsteparten av elevane som motiverte og engasjerte, medan *"ein handfull i klassa drit i tal og bokstavar"* (C3). Dette er ofte gutar som han opplever som litt umodne og vanskelege å motivere. Han meiner skulen er dårleg tilrettelagt for dei som likar meir praktiske oppgåver, og at det er noko ein burde gjort meir av.

"Det er veldig utrettferdig at vi køyrer alle gjennom den same mølla. Skulen er lagt opp for skuleflinke jenter, og så har vi ein del arbeidskarar som ikkje er interessert. (...) dei har berre lyst til å vere ute i sandkassa og leike." (C3)

Vidare meiner han at elevane vert motivert av gode resultat. Han fortel at han har nokre sterke elevar i klassa som er positive i klassemiljøet, fordi dei andre elevane får noko å strekke seg etter. *"Å vere flink i fag gir høg status. Dei har lyst til å bli flinke. Det er jo kjempemotivasjon."* (C3) Han meiner at det er ein fordel når dei sterke elevane med høg status i elevgruppa kan gå framfor som eit godt eksempel, fordi det kan motivere ein del av dei andre. Han fortel også at nokre av elevane i klassa er flinke til å formidle det dei har lese med stor entusiasme, og at dette er noko som smittar over på dei andre.

C1 og C3 seier begge at lesemotivasjonen er veldig viktig for eleven sin kompetanse i faget. I intervjuet med C2 kom vi ikkje inn på dette. C1 seier at *"Både skulegangen og det som kjem etterpå er ikkje berre enkelt viss du ikkje er ein god lesar."* (C1) C3 seier at *"Dei som er motivert til å lese, dei les masse, og dei blir flinkare til å lese."* (C3) Vidare seier han at det er viktig at ein får eit positivt forhold til matematikk medan ein er ung. *"Vist ein går med den innbilinga at matematikk er vanskeleg, då blir det vanskeleg."* (C3)

4.6 Observasjonar

I dette kapitlet gjer vi greie for empirien frå observasjonane våre, som vart nytta som sekundærmetode i dette prosjektet (sjå s. 40). Her skildrar vi det vi såg i dei timane vi observerte, men med hovudfokus på arbeid med lesing. I kvart samandrag gjer vi fyrst greie for hovudinnhaldet i timen, før vi samanfattar kvar observasjon med det vi såg av arbeid med dei fire undertemaa våre.

4.6.1 Observasjon av norsklærarar

A1 underviste om metaforar og samanlikningar som litterære verkemiddel. Ho starta med å repetere om elevane hugsa kva det var, men fekk ikkje svar. Ho bad dei så om å slå opp i boka for å sjå om dei kom på noko. Når nokre elevar retta opp handa, las læraren opp nokre setningar frå boka, slik at fleire elevar skulle finne fram til det svaret ho var ute etter. Då fleire hender kom opp, fekk ein svare. Vidare diskuterte dei ulike omgrep i fellesskap, til dømes *språkelge bilete*. Det vart veksla mellom at elevane las høgt frå læreboka og at læraren først summerte opp og deretter stilte spørsmål til elevane. Til slutt i timen arbeidde dei med metaforar i eit dikt av ein lokal diktar, som læraren las høgt for elevane. I denne timen såg vi døme på arbeid med leseforståing når A1 brukte eigne ord til å forklarte det elevane hadde lese, og når ho stilte spørsmål til elevane ut frå teksten. Dette var både refleksjonsspørsmål og spørsmål med svar dei kunne finne i teksten. Ho forklarte tydinga av ord og omgrep som kunne vere vanskelege, og kom med døme. Før dei las diktet, aktiverte ho førkunnskapar ved å spørje kva elevane visste om dikteren. Lesestrategiane dei nytta seg av var leitelesing, der elevane leitte etter svar på spørsmål frå lærar, og visualisering, der læraren las ei setning og spurde kva elevane såg for seg. Desse vart nytta implisitt. Vi såg døme på arbeid med lesemotivasjon når læraren las høgt frå læreboka med stor innleving. Vi såg ikkje tydelege døme på arbeid med metakognisjon.

Da vi observerte A2, var klassa i slutfasen av eit prosjekt dei hadde arbeida med nokre veker. Elevane arbeidde individuelt skriftleg på data. Lærar gjekk rundt til kvar enkelt elev for å rettleie mellom anna om sjangerkriterium, søk på internett og rettskriving. Når nokon kom med spørsmål, stilte læraren konkrete og rettleiande spørsmål tilbake, slik at eleven sjølv skulle kunne komme fram til svaret. Elevane arbeidde ut i frå arbeidsark, og måtte overvake eige arbeid og sjølv passe på at dei fekk progresjon i arbeidet. Dei søkte etter informasjon frå ulike kjelder, og arbeidde mot eit konkret mål om å presentere det ferdige arbeidet til medelevane. I denne timen var det ikkje fokus på konkret arbeid med leseforståing eller

metakognisjon, sidan fokuset var på tekstproduksjon. Vi såg heller ikkje noko arbeid med lesestrategiar, men lærar synta oss eit skjema der vi fekk sjå at elevane hadde nytta seg av VØL-skjema, nøkkelord og faktasetningar i førearbeidet til teksten dei no heldt på med. Heller ikkje lesemotivasjon hadde noko direkte fokus denne timen, anna enn at elevane tidlegare hadde valt temaet sitt ut frå eiga interesse, samt at dei arbeidde mot eit bestemt mål.

A3 hadde skrive opp ulike arbeidsmål på tavla før elevane kom inn i klasserommet. Ho skreiv også opp kva bøker dei skulle finne fram og kva sidetal dei skulle slå opp på. Ho spurde ein elev om å lese høgt eit dikt frå boka, og stilte deretter spørsmål til klassa om kva teksten handla om. Vidare stilte ho både spørsmål som elevane kunne finne svaret på i boka og refleksjonsspørsmål der dei måtte tenke sjølve. Ein del av desse tok utgangspunkt i elevane sine eigne erfaringar. Ho såg også på bileta i boka, og diskuterte med elevane korleis dei høver til teksten. Før elevane tok til å lese neste tekst, spurde lærar kva strategi dei kunne nytte seg av før dei byrja å lese. Ho fekk BISON-overblikk som svar frå elevane, og skreiv "BISON" nedover på tavla. Ho bad elevane forklare kva bokstavane sto for, før dei gjennomførde BISON-blikket i fellesskap med læraren. Deretter fekk elevane høyre ein tekst på lydbok. Elevane hadde hatt denne teksten i leselekse, og etter å ha høyrte ferdig lydklippet, las ein og ein elev ein bit av teksten høgt for resten. Læraren stilte deretter både detaljspørsmål og refleksjonsspørsmål om teksten, og snakka om nokre vanskelege omgrep. Ho avslutta timen med å forklare kort norskleksa til neste dag. I denne timen arbeidde læraren med leseforståing hjå elevane ved å førebu lesinga, stille spørsmål om teksten dei hadde lese og drøfte vanskelege ord. Dei arbeidde eksplisitt med ein konkret lesestrategi, som læraren først repeterte og deretter modellerte saman med elevane. Dette kan òg stå som døme på arbeid med metakognisjon, ved at ho samtidig gjorde elevane oppmerksame på korleis dei kunne gå fram for å bli betre lesarar. Som døme på arbeid med lesemotivasjon finn vi bruk av lydbok før lesing og tekst med humoristisk innhald.

4.6.2 Observasjon av naturfaglærarar

For å presentere temaet for timen, "Blomar", heldt B1 fram ein bukett frå skulegarden, og brukte desse til å innleie ei humoristisk samtale. Deretter bad han elevane finne ei bestemd side i boka, og ta eit BISON-blikk før dei las teksten grundigare. Han repeterte kjapt for klassa kva eit BISON-blikk er og kva bokstavane står for. Elevane arbeida individuelt, medan læraren spelte gitar i bakgrunnen. Læraren tok ordet etter nokre minuttar og bad elevane komme med stikkord om det dei hadde lese. Vidare teikna han ein blome på tavla, og diskuterte saman med elevane kva dei ulike delane heiter og kva funksjon dei har. Han delte ut flora-bøker til

elevane, delte inn grupper og snakka om funksjonane til dei ulike delane av boka. Elevane fekk i oppgåve å gjere seg kjende i floraen ved å finne fram ulike blomar. Deretter skulle dei skrive stikkord om ulike blomefamiliar, og til slutt finne ein blome dei skulle gå nærare inn på. Også i denne oppgåva skulle dei skrive stikkord. I denne timen arbeidde læraren med leseforståing gjennom dialog om tekst, aktivering av førkunnskapar og visualisering av innhald, ved bruk av teikning på tavla. Lesestrategiane BISON-blikk og stikkord vart brukt eksplisitt ved at han repeterte dei og snakka om korleis og kvifor dei var nyttige, men dei vart nytta individuelt og ikkje modellert. Det var vanskeleg å finne døme på arbeid med metakognisjon, anna enn forklaringar av kvifor lesestrategiane var nyttige. Arbeid med motivasjon såg vi gjennom læraren sin veremåte når han snakka til elevane og viste engasjement. Han hadde også med effektar til førlesefasen og nytta digresjonar for å lette arbeidet.

B2 starta med ei samtale om kva dei skulle gjere, målet for timen og kva utstyr dei trengde. Dei skulle dissekere meitemark, og læraren teikna opp på tavla korleis elevane skulle gjennomføre dette. Vidare diskuterte dei utsjånaden og oppbygginga til meitemarkane. Læraren illustrerte undervegs med teikningar. Ho forklarte at elevane skulle skrive stegvis kva dei gjorde undervegs, fordi dei skulle skrive om forsøket i forsøksboka seinare. Læraren demonstrerte på tavla korleis stikkorda skulle skrivast, før elevane sette i gang med sjølve forsøket. Elevane fekk også utdelt illustrasjonsark av ein meitemark med oppteikna namn på ulike delar og organ. Ut i timen minna læraren elevane på arket, og sa dei skulle prøve å finne att det dei såg på teikninga, inni marken. Det var ikkje noko fokus på lesing av tekst i denne timen, anna enn det som sto på illustrasjonsarket og det læraren skreiv på tavla.

B3 skreiv plan for dagen og mål for timen på tavla, før elevane kom inn i klasserommet. Ho bad elevane ta fram læreboka, og synte fram sida dei skulle finne. Klassen skulle ha om rovfuglar, eit tema dei hadde vore litt innom før. Læraren stilte nokre repeterande spørsmål om rovfuglar, og elevane svara. Vidare arbeidde dei med spørsmål frå læreboka. Læraren las spørsmåla høgt, elevane svara. Læraren skreiv svaret på tavla, og elevane noterte det ned i bøkene sine. Læraren stoppa opp ved vanskelege ord, og spurde om elevane visste tydinga. Dei diskuterte i fellesskap, og kom fram til ei felles forståing. Dei arbeidde med spørsmåla på denne måten resten av timen. I denne timen såg vi at læraren arbeidde implisitt med leseforståing ved at ho starta med aktivering av førkunnskapar, før ho gjekk grundig gjennom teksten, spørsmåla og svara. Ho las spørsmåla høgt, hjelpte elevane å finne svara i teksten og skreiv svara på tavla. Ho forklarar dessutan elevane korleis dei skulle gå fram for å finne svar på spørsmål, ved at dei fyrst skulle lese teksten, deretter spørsmåla, og så leite i teksten etter

svar. Dette kan oppfattast som ein slags lesestrategi. Vi såg ikkje tydelege døme på konkret arbeid med lesemotivasjon eller metakognisjon denne timen.

4.6.3 Observasjon av matematikklærarar

Lærar C1 starta timen med diskusjonar av matematiske omgrep med klassa. Resten av timen vart brukt til ein aktivitet der læraren las opp spørsmål og elevane skulle svare. Dersom elevane svarta rett, fekk dei gå eit steg fram på ein "stige" på golvet. I denne timen såg vi difor ikkje døme på arbeid med lesing.

Lærar C2 starta timen med å dele ut ark med rekneoppgåver til elevane som dei jobba med i omlag 10 minutt. Deretter viste læraren fram eit skjema på smartboard. Skjemaet hadde tre hovudkolonner: før, under og etter lesing, og oppgåver knytte til kvar fase. Læraren bad elevane finne matematikkbøkene sine, før ho spurde dei kva ei oppskrift er. Saman kom dei fram til at ei oppskrift er nyttig for å vite kva vi skal gjere. Dette knytte læraren så til matematikken, og fortalde at vi treng oppskrifter for tekstoppgåver for å vite kva vi skal gjere. Så gjekk ho gjennom alle tre fasane saman med elevane, og diskuterte kva ein skal gjere i dei ulike fasane. Etter gjennomgangen delte ho ut tekstoppgåver til elevane, som dei arbeidde parvis med å løyse ved hjelp av dei tre lesefasane. I denne timen såg vi døme på konkret arbeid med leseforståing og lesestrategiar gjennom arbeidet med lesefasane. Læraren nemnde fleire ulike lesestrategiar, og var også innom metakognisjon, ved at ho la vekt på kva dei kunne gjere dersom dei stod fast i ei oppgåve. Arbeid med lesemotivasjon såg vi ikkje konkrete døme på.

Målet for C3 sin time var å rekne tekstoppgåver ved hjelp av ei hjelpeteikning. Han forklarar elevane at han såg at fleire tykte dette var vanskeleg, og at dei no difor skulle øve meir på det. Han presiserte at det er viktig å lese oppgåveteksten mange gonger, heilt til dei har forstått oppgåva. Han viste elevane ein skriftleg mal for korleis dei burde tenkje når dei skulle løyse ei tekstoppgåve. I fellesskap gjekk dei gjennom ulike oppgåver, medan lærar modellerte korleis dei kunne lage hjelpeteikningar som støtte til tekstoppgåvene. Etter kvart fekk elevane prøve seg sjølve. Læraren avslutta timen med å gå gjennom eit siste døme, før han sa at dei skulle arbeide vidare med dette seinare. I denne timen såg vi at lærar hadde fokus på at elevane skulle få forståing for oppgåveteksten, og presiserte at dei måtte lese oppgåvene heilt til dei fekk forståing for kva dei skal gjere. Han modellerte korleis ein kan lese ei og ei setning i eit tekstoppgåve, og finne ut om den inneheld viktig informasjon. Han modellerte lesestrategien på tavla og laga hjelpeteikningar. Denne arbeidsmåten viste også innslag av arbeid med

metakognisjon, ved at han tenkte høgt og forklarte korleis ein bør tenkje. Vi såg ikkje konkrete døme på arbeid med motivasjon denne timen.

5 Drøfting

Med dette prosjektet ynskte vi å finne svar på problemstillinga: “Korleis arbeider lærarar i 4.–7. klasse med lesing som ei grunnleggande ferdigheit i faga norsk, matematikk og naturfag?” I dette kapittelet vil vi drøfte interessante funn frå resultatdelen (kapittel 4) opp mot teorigrunnlaget for oppgåva (kapittel 2), for å finne svar på korleis lærarane vi intervjuar arbeider med lesing som grunnleggande ferdigheit. Dei fire deltemaa våre, *lesestrategiar*, *leseforståing*, *metakognisjon* og *lesemotivasjon*, ligg til grunn for denne drøftinga, og vi vil difor ta for oss nokre interessante funn knytt til kvar av dei.

I det første delkapittelet har vi studert intervjuar og observasjonane for å prøve å avgjere om informantane hovudsakleg jobbar eksplisitt eller implisitt med lesing. Dette kan gje oss direkte svar på hovuddelen av problemstillinga vår om korleis lærarar arbeider med lesing som ei grunnleggande ferdigheit.

I det andre delkapittelet har vi teke for oss kva som har peika seg ut som typisk for arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit i kvart enkelt fag, og kva utfordringar dette kan skape. Dette kan vere med på å gje svar på korleis lærarar arbeider med lesing i dei tre faga.

I det tredje delkapittelet tek vi for oss nokre mindre funn som vi oppdaga gjennom datainnsamlinga. Dette er funn som saman er med på å gje eit meir heilskapleg bilde av kva lærarane vi intervjuar er opptekne av i arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit.

I det fjerde delkapittelet vil vi gjere ei kort oppsummering av dei hovudfunna vi har drøfta i dette kapittelet. Denne oppsummeringa vil vi ta med oss vidare og utdjupe i kapittel 6.

5.1 Eksplisitt eller implisitt tilnærming?

Informasjonen vi har fått gjennom observasjonane og intervjuar kan gje oss eit bilete av om informantane har ei eksplisitt eller ei implisitt tilnærming til arbeid med lesing i sine fag. Det var ingen av informantane som brukte omgrepa eksplisitt eller implisitt, men fleire av lærarane fortalde indirekte om eksplisitt arbeid, til dømes gjennom modellering og fokus på lesestrategiar, og implisitt arbeid, som stillelesing og forklaringar av vanskelege ord. Også

gjennom observasjonane såg vi døme på ulike tilnærmingar. Desse funna gjer at vi kan danne oss eit inntrykk av om den enkelte lærar i hovudsak jobbar eksplisitt, implisitt eller som ein kombinasjon.

Både eksplisitt og implisitt leseopplæring (s.19) har som mål å utvikle leseferdigheitene hjå elevane, men fokuset og den praktiske gjennomføringa i dette arbeidet er derimot ulik. Med ei eksplisitt tilnærming vil ein ved hjelp av konkret og direkte undervising rette fokus på å utvikle sjølvle leseverktøyet. Med ei implisitt tilnærming, vil fokuset derimot vere på aktiviteten i seg sjølv, med utvikling av leseferdigheiter gjennom handling og praktisk bruk av verkøya.

Informanten B2 gav eit tydeleg døme på implisitt arbeid med lesing, då ho fortalde at i timane hennar vart leseferdigheitene brukt som verktøy for å tileigne seg informasjon. Sjølv om ho til dømes kunne be elevane om å hurtiglese, ville ho ikkje legge noko vekt på korleis og kvifor: *"(...) eg håpar at gevinsten vil vere at dei oppdagar det ein gong at i naturfag gjorde me slik og slik. (...) Men det vil eg at dei skal finne ut sjølv."*(B2) Dette kan vidare knytast til kognitiv læringsteori (s. 8), der lesing vert oppfatta som individuelle tankeprosessar, og kunnskap vert lagra i kognitive skjema som seinare kan hentast fram og utvidast.

Resultata frå datainnsamlinga til dette prosjektet tyder på at alle informantane i ein eller annan grad jobbar implisitt med lesing. Til dømes let A1 elevane stillelese kvar morgon. Stillelesing er eit godt døme på ein implisitt leseaktivitet, fordi det handlar om å auke leseferdigheiter gjennom mengdetrening og individuelle tankeprosessar. Også A2 var oppteken av individuell stillelesing, og både ho og B3 la stor vekt på at denne må vere lystprega. Alle informantane gav i større eller mindre grad uttrykk for at elevane til tider må få velje lesestoff ut frå personleg interesse. Både A2 og B3 forklarar dette med at elevar som les mykje, blir gode lesarar, fordi dei får så mykje meir lesetrening enn dei svake lesarane som ikkje er interessert i å lese. Krashen (s. 29) hevda at det einaste som kan gjere deg til ein god lesar er å lese. Denne tankegangen støttar implisitte tilnærmingar til arbeid med lesing. Han seier at ein må lese mykje og at denne lesinga må vere lystprega. Dette samsvarar godt med informantane sine oppfatningar om frivillig lesing og mengdetrening som nyttig og motiverande arbeid.

Andreassen (s. 19) skriv at implisitt arbeid med lesing ofte dreier seg om å auke leseforståinga indirekte med bruk av ordforklaringar og kontrollspørsmål. Dette såg vi mange døme på, både gjennom observasjonane og intervju. I observasjonane av A1, A3, B1 og B3 såg vi døme på arbeid med kontrollspørsmål, mellom anna ved at elevar las høgt for klassa, før læraren stilte

fakta- og refleksjonsspørsmål ut frå det dei las. Fleire av dei andre informantane gav dessutan uttrykk for at å stille slike spørsmål til den lesne teksten, var noko dei opplevde som både vanlege og viktige aktivitetar. Slike aktivitetar kan naturlegvis føre til at elevane får større forståing for den teksten dei nettopp las, ved at spørsmåla kan gje indikasjonar på kva delar av teksten som var viktige, kva ein kan reflektere seg fram til med utgangspunkt i informasjonen og kva det blir forventa at dei skal ha lært av teksten. Derimot er det ikkje gitt at korkje fakta- eller refleksjonsspørsmål er med på å auke eleven sine generelle leseferdigheiter, fordi fokuset ofte er på å sjekke kva eleven har forstått og ikkje på korleis han kunne ha gått fram for å forstå betre.

Alle informantane var også opptekne av arbeid med omgrepsforståing. Særleg matematikklærarane la vekt på arbeid med matematiske ord og omgrep som ein viktig del av det å arbeide med lesing i matematikk. A3, B3 og C2 fortalde om systematisk trening på ord ved bruk av øveord og orddiktatar. Fleire av informantane nemnde dessutan at ein ofte møter ord som ein går ut frå at elevane forstår, men som likevel viser seg å vere ukjende. Anmarkrud (s. 14) seier at dyktige lærarar systematisk arbeider for å utvikle eleven sitt ordforråd, fordi eit velutvikla ordforråd har positiv innverknad på kva vi forstår av det vi les. A2 sa at dersom eleven ikkje forstår orda, så forstår han heller ikkje teksten. Samtidig kan ein merke seg at Andreassen (s. 19) reknar undervising der læraren forklarar ord og omgrep i førlesefasen, som implisitt arbeid med leseforståing. Når ein forklarar ord og omgrep, er det tydinga av desse eleven lærer, noko som indirekte kan føre til at leseforståinga av teksten aukar. Vi meiner samtidig at arbeid med omgrepsforståing også kan vere eksplisitt, dersom læraren gjennom direkte instruksjon har fokus på korleis ein skal gå fram for å forstå kva ein ikkje forstår, og kva ein skal gjere dersom ein ikkje kjenner til ordet ein les. A2 var til dømes oppteken av å lære elevane strategiar for korleis dei kan gå fram for å finne ut av ord dei ikkje forstår. Det er dermed korleis ein arbeider med omgrepsforståing som avgjer om arbeidet er eksplisitt eller implisitt, ikkje aktiviteten i seg sjølv.

I observasjonen brukte B3 tavleundervising for å gå gjennom ein tekst og svare på spørsmål (sjå s. 74). Ho forklarte tydeleg korleis elevane skulle gå fram, men vi opplevde samtidig at fokuset i større grad var på fagleg tileigning og kontroll av kva elevane forstod, enn på utvikling av leseferdigheiter. Dette er i så fall døme på ein implisitt arbeidsmåte. I intervjuet gav læraren uttrykk for at dette var ein vanleg arbeidsmåte i faget, og vi har difor grunnlag for å hevde at implisitt lesearbeid er dominerande også i denne informantens undervising. Samtidig fortalde ho at dei også nyttar ein del lesestrategiar i faget, og ho svarta bekreftande då vi spurde om ho

modellerte strategiane for elevane. Det kom derimot ikkje fram kva ho la i omgrepet modellering eller konkret informasjon om korleis ho jobba med innlæring av lesestrategiane, og det er dermed vanskeleg å avgjere i kva grad informanten også arbeider eksplisitt med lesing i naturfag.

Nokre av informantane viste altså tydelege døme på korleis dei arbeider implisitt med lesing i faget, medan andre var meir vage på kva arbeidsmåtar som prega deira undervising. C1 var til dømes svært oppteken av at gode leseferdigheiter er viktig for at eleven skal kunne vise kva han er god for i matematikk. Ho meinte at *"Både skulegangen og det som kjem etterpå er ikkje berre enkelt viss du ikkje er ein god lesar."* Samtidig gav ho ingen konkrete døme på korleis ho faktisk jobba for at elevane skal auke leseferdigheitene sine i matematikk. Dette kan tyde på at lesing ikkje har særleg stort fokus i timane hennar, eventuelt at ho arbeider implisitt med det. Gjennom svara hennar i intervjuet, kan det sjå ut til at læraren meiner at leseferdigheitene i matematikk er noko ein jobbar med parallelt med at ein arbeider med faget, altså at ein kan bli ein betre lesar gjennom arbeid med matematisk språk, tekstoppgåver og andre matematiske tekststar. Dette er i så fall døme på ei implisitt tilnærming til arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit.

I observasjonane og intervjuet med A1, B2, B3 og C1 fann vi dermed ingen konkrete og eintydige døme på eksplisitt arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit. Det betyr naturlegvis ikkje at vi kan hevde at slik arbeid ikkje førekjem i deira undervising. Funna kan også ha samband med spørsmåla vi stilte, måten dei vart stilt på, korleis informanten forstod spørsmåla eller korleis undervisinga var lagt opp på akkurat den dagen vi var der for å observere. Unntaket er kanskje B2, som var heilt tydeleg på at lesing ikkje hadde noko fokus i hennar fag, anna enn at det vart nytta som eit verktøy som kunne brukast til å oppnå andre ting.

Fleire av lærarane synta også tydelege døme på eksplisitt arbeid med lesing. I observasjonen av A3 såg vi at ho modellerte strategien BISON-blikk, med repetisjon både av korleis den skulle brukast og kvifor den var nyttig å bruke på den aktuelle teksten. I intervjuet med A2 kom det tydeleg fram at modellering var noko ho brukte å gjere, og at ho var oppteken av at elevane skulle forstå korleis, kvifor og når ulike strategiar kan nyttast. Ho var til dømes den einaste av dei ni informantane som på eige initiativ brukte omgrepet *modellere* og i tillegg forklarte kva det innebar. B1 fortalde at han brukte lesestrategiar og leseomgrep aktivt i faget, og at han alltid brukte å repeterte dei før dei skulle brukast. Dette såg vi også døme på i observasjonen,

då han kort forklarte korleis strategiane nøkkelord og BISON-blikk skulle brukast, samt når og kvifor dei var nyttige. Han modellerte dei derimot ikkje, noko han i intervjuet forklarte med at strategiane hadde blitt introdusert på eit tidlegare nivå, og at dei no jobba med at strategibruk skulle bli ein naturleg del av arbeidet med tekst. Dette samsvarar med Andreassen sitt tredje råd for god eksplisitt strategiundervising (s. 21), som seier at progresjon, modellering, repetisjon og støtta praksis etter kvart skal føre til meir og meir sjølvstendig bruk.

Både C2 og C3 jobba eksplisitt med organiseringsstrategiar retta mot tekstoppgåver i dei timane vi observerte. I intervjuet i etterkant fortalde C3 at dette var første gongen han prøvde å nytte denne strategien, og at han dessutan sjølv ikkje opplevde forsøket sitt som særleg vellukka. I timen til C2 såg det derimot ut til at elevane hadde jobba på denne måten før. Her må vi presisere at C3 var matematikklærer i fjerdeklasse, medan C2 underviste i femteklasse. C3 fortalde at elevane foreløpig hadde møtt svært lite tekst i faget, og at det difor ikkje hadde vore behov for å gripe fatt i leseforståing på denne måten før. Sidan dette var første gongen elevane møtte arbeid med lesestrategiar i matematikkfaget, er det sannsynleg at eksplisitt arbeid med lesing ikkje har vore nokon dominerande arbeidsmåte i C3 si matematikkundervising. Denne påstanden kan også underbyggjast med at informanten var svært oppteken av omgrepsforklaringar i samband med lesing som grunnleggande ferdigheit i matematikk. Vi kan difor gå ut frå at i den grad denne læraren har jobba med lesing i faget, har denne undervisinga hittil vore implisitt.

Sjølv om også C2 jobba eksplisitt den timen vi observerte, fekk vi inntrykk av at informanten ikkje var medviten på at det var nettopp ein lesestrategi ho jobba med, mellom anna ut i frå kommentaren *"Ja, eg gjer det jo utan at eg veit det, eigentleg."* (C2) Ho sa at ho opplever slike arbeidsmåtar som svært nyttige og at ho gjerne skulle jobba meir på den måten, mellom anna fordi det skapte så god dialog mellom elevane. Ho fortalde at ho opplevde å ha for lite tid i forhold til arbeidsmengda i faget, og at ho difor ikkje følte at ho fekk jobba så mykje med lesing som ho skulle ynskje. Dermed kan vi rekne med at også denne informanten til vanleg arbeider enten lite eller implisitt med lesing som grunnleggande ferdigheit.

Det kan vere interessant å merke seg at døme på eksplisitt arbeid kom tydelegast til syne i observasjonane. Dette kan ha ein samanheng med at det kan vere enklare for oss å sjå og enklare for informantane å demonstrere slikt arbeid i observasjonssamanheng, enn det er å skulle fortelje om og tolke skildringar av det. Samtidig kan ein også merke seg at når informantane visste at vi kom for å observere arbeid med lesing som ei grunnleggande

ferdigheit, var det fleire av dei som la opp til eksplisitte arbeidsmåtar, sjølv om dei i intervjuet gav uttrykk for at dette ikkje var noko dei brukte å gjere til vanleg. Dette kan tyde på ei auka bevisstheit om kva arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit handlar om, samt at eksplisitt arbeid med lesing kan vere på veg til å bli ein del av læraren sin undervisningspraksis i noko større grad enn før.

Eksplisitt og implisitt leseopplæring kan knytast opp mot både motivasjon, metakognisjon, strategibruk og leseforståing. Elevane må lære å bruke ulike strategiar på ein medviten og reflektert måte, som eit reiskap for å auke forståinga av teksten. Motivasjon kan seiast å vere både ei drivkraft og eit resultat av arbeidet. Andreassen og Bråten (s. 19) viser til ulik forskning som tyder på at leseundervisinga i norske klasserom i stor grad er implisitt. Dette stemmer med våre funn, som viste at alle ni informantane i ei eller anna grad arbeidde implisitt med lesing. Samtidig har også sett fleire tydelege døme på eksplisitt arbeid med lesing i alle tre faga, både gjennom observasjonar og intervju. Framleis ser det ut til at arbeidet i den daglege undervisinga hovudsakleg er implisitt, men det verkar som at fleire av informantane er medvitne på at direkte og konkret undervising med fokus på bruk av lesestrategiar, er nyttig for å auke lesekompetansen. Funna våre kan dermed tyde på at eksplisitte arbeidsmåtar gradvis er på veg inn i fleire skulefag.

5.2 Lesing i faga

Alle lærarane vi intervjuar gav uttrykk for at lesing er ei viktig ferdigheit å ha med seg i alle fag. Dei peika på at forståing av tekstane er avgjerande for god lesekompetanse, og at ein må kunne lese ulike tekstar for å kunne delta fagleg. Fleire av lærarane nemnde også viktigheita av å kunne lese for å delta i samfunn og yrkesliv. C1 uttalte at *“ein må på ein måte ha eit visst grunnlag i lesing for i det heile teke å klare seg slik i samfunnet (...)”* (C1). Samtidig såg vi moment knytt til arbeid med lesing som skilde seg ut som spesielle for dei enkelte faga. Norskklærarane såg ut til å både ta og få eit slags overordna ansvar, naturfaglærarane synte ulike meiningar om i kva grad arbeid med lesing burde ha fokus i faget, medan matematikklærarane verka å ha ei noko smalare forståing av tekstmogrepet og kva lesing i faget handla om, enn det dei andre lærarane gav uttrykk for.

5.2.1 Norsk: Eit overordna ansvar for lesing

Alle ni lærarane gav uttrykk for at dei var medvitne på at lesing er noko ein skal arbeide med i alle fag, medan korleis og i kva grad dei faktisk arbeidde med det, varierte frå lærar til lærar og

fag til fag. Observasjonane og samtalane med informantane kan tyde på at lærarane som underviser i norsk har meir kunnskap om, meir ansvar for og større fokus på arbeid med lesing, enn lærarane i dei andre faga. Dette gjeld til dømes i arbeid med lesestrategiar, metakognisjon (sjå s. 95) og lesemotivasjon.

Hertzberg (s. 15) seier at lesing framleis blir sett på hovudsakleg som ein norskfagleg aktivitet. Ein del av funna våre kan støtte opp om dette. Alle informantane var tydelege på at lesing er noko det er både nyttig og viktig å arbeide med i alle fag. Samtidig hadde ein del av matematikk- og naturfaglærarane ein tendens til å også snakke om ting som elevane deira hadde jobba med i norskfaget, anten dei sjølve underviser i norsk, om dei er hjelpelærarar der eller om dei berre veit noko om kva som har vorte gjort i norskfaget. B1 sa til dømes at arbeid med metakognisjon ikkje er noko som han har lagt særleg stor vekt på i naturfag: *”Eg heldt på å seie at det overlèt eg til norsklæraren (...)”* (B1). B3 og C3 snakka om bruk av stillelesingsbøker og lesetestar som hovudsakleg vart gjennomført i norsk, medan C2 fortalde om eit leseforståingshefte som ho hadde nytta i norskfaget. Dette er med på å syne at lærarane til ein viss grad framleis opplever norskfaget som dominerande i arbeid med lesing.

I samband med spørsmåla om motivasjon, såg det ut til at norsklærarane var meir bevisste og opptekne av lesemotivasjon enn det faglærarane var. Naturfaglærarane gav nokre døme på korleis dei ville gå fram for å motivere elevane til å lese ein bestemd tekst, men dei sa lite om korleis dei arbeida for at elevane generelt skulle bli meir interesserte i å lese. Alle matematikklærarane snakka om kor viktig det var at eleven var motivert i faget, men det såg også ut til at akkurat lesemotivasjon ikkje var noko dei arbeida mykje med. Fleire nemnde at tekstar og oppgåver knytt til eleven si interesse var nyttig og at arbeidet måtte ha eit føremål (s. 91), men fokuset var på fag og ikkje på generell lesemotivasjon. Norsklærarane gav fleire konkrete døme på korleis dei arbeida for å skape leseglede og gode haldningar til lesing. Særleg A2 var oppteken av at lesing skulle vere kjekt, men alle tre snakka mykje om motiverande leseaktivitetar som leseprosjekt (s. 28) og frivillig lesing (s. 29). Dette kan ha ein samband med at norskfaget gjev rom for eit breitt utval tekstar, medan ein i dei andre faga i større grad arbeider med lesestoff knytt til faglege tema. Når målet er at alle elevane skal lære noko om det same temaet, er det naturleg nok ikkje alltid mogleg å la elevane velje det lesestoffet dei vil. Vi meiner likevel at norsklærarane sitt engasjement for lesemotivasjon er med på å underbygge påstanden om at norsklærarane både har og får eit overordna ansvar i arbeidet med lesing.

Gjennom observasjonane og intervju med lærarane fekk vi inntrykk av at norsklærarane også har meir ansvar for innlæringa av lesestrategiar. Norsklærarane fortalde at dei har presentert ulike strategiar for elevane, arbeid med dei i ulike tekstar, og at dei har presisert til elevane at dei må velje strategi ut i frå føremålet med teksten dei skal lese. A1 sa ho nyttar seg medvite av omgrep som *nærlesing* og *skumlesing* i timane sine, slik at elevane skal lære å lese på ulike måtar. A2 fortalde at ho modellerer ulike strategiar for elevane i byrjinga og bruker ulike tekstar i dette arbeidet. A3 fortalde at ho nytta seg av læreverket Zeppelin i innlæringa av ein del strategiar. Desse strategiane arbeidde dei med i fellesskap og elevane fekk prøve dei i praksis.

Dei lesestrategiane vi såg og høyrde om hjå naturfaglærarane, verka i stor grad å vere dei same som hadde blitt innlært i norskfaget. Fleire av lærarane snakka om bruk av Bison-blikk, tankekart, nøkkelord, VØL-skjema, skumlesing og nærlesing. Vi fekk inntrykk av at det er norsklærarane som har stått for innlæringa av desse strategiane, medan særleg naturfaglærarane deretter nyttar seg av dei og repeterer dei i sine timar. B1 fortalde til dømes at lesestrategiar er eit satsingsområde i norskfaget på steget, og at dette er noko som vert nytta i alle fag. Han sa også at elevane tek med seg det dei har lært i frå introduksjonssteget, og repeterer og byggjer vidare i naturfag. Slik vi forstår læreplanen, er det ikkje noko krav om at innlæringa av lesestrategiane treng å gå føre seg i andre fag enn norsk, så lenge dei vert nytta i alle fag. Vi vurderer dette difor som positiv bruk av norsklæraren sine kunnskarar og ressursar. Samtidig er desse funna med på å skape eit bilete av norsklærarane som leiarar og hovudansvarlege i arbeidet med lesing som grunnleggande ferdigheit, og kanskje også ei forståing av at lesing er ein norskfagleg aktivitet. Matematikklærarane var eit unntak i denne samanhengen, truleg fordi ein ofte må nytta andre lesestrategiar i dette faget (sjå s. 88).

Skiljet mellom det enkle og det utvida leseomgrepet har vorte tydelegare etter innføringa av LK06. Det utvida skal arbeidast med i alle fag, medan det enkle primært er norskfaget si oppgåve. A2 meiner ein må arbeide for å utvikle elevane til å bli lesarar som kjenner lesing som eit vidt omgrep, og som les bilete, tabellar og grafar i tekstane. A3 legg vekt på å lære elevane ulike lesestrategiar, og at elevane finn dei strategiane som høver best for den einskilde. Ho fortalde at ho har jobba mykje med korleis elevane skal lese tekstar, og då særleg dei ulike illustrasjonane, tabellane og boksane ein finn: *“Eg trur i alle fall at dei har vorte mykje flinkare til å sjå heilskapen i ein tekst (...) dei skjønner no at alt er faktisk viktig og det er informasjon i alt”*. Også A1 har arbeidd med dette, men føler elevane tek seg for lite tid i arbeidet med lesing. Ho har difor mykje fokus mellom anna på å *“(...) få dei til å skjønne at*

leksa ikkje er gjort før dei faktisk kan det dei har lese". Alle norsklærarane fortalde at dei arbeider felles i klassa i innlæringa av strategiane, for så å arbeide praktisk med dei på ulike måtar. Alle sa også at målet er å arbeide med strategiane til elevane automatisk nyttar seg av dei i møte med nye tekstar. Anmarkrud og Refsahl (s. 25) legg vekt på dei ulike nivåa i dette arbeidet, frå modellering til sjølvstendig bruk, og det kan verke som at det er ein liknande utviklingsmodell norsklærarane arbeider etter.

Norsklærarane uttala seg litt ulikt om lesinga si rolle i norskfaget. A1 seier at ho føler det blir lite tid til andre ting når lesing skal vektleggast i så stor grad. A2 tykkjer det er vanskeleg å skilje arbeid med grunnleggande ferdigheiter og opplæring i norsk, fordi lesing er ein så naturleg del av faget. Difor meiner ho også at det blir lettare å tenkje lesing som grunnleggande ferdigheit i andre fag enn norsk. Læreplanen slår fast at alle lærarar er leselærarar, noko som inneber at alle lærarar skal jobbe med å utvikle elevane sine leseferdigheiter (s. 12). Det vil seie at lærarar i alle fag skal jobbe for at elevane skal kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i tekst. Men kva blir så norskfaget si rolle dersom lesing ikkje lenger hovudsakleg er ein norskfagleg aktivitet? Tradisjonelt har faga hatt sine domene, altså spesifikke område som er deira ansvar. Matematikklæraren har hatt ansvar for at elevane lærer å rekne, naturfaglæraren har hatt ansvar for å lære eleven å tenkje vitskapeleg og forstå korleis verda fungerer, medan norsklæraren har hatt i oppgåve å lære elevane å lese og skrive. Etter innføringa av grunnleggande ferdigheiter er ein del slike ansvarsområde no delte mellom faga. Dersom norsklæraren ikkje lenger har hovudansvaret for den vidare leseopplæringa, kan ein stille spørsmål om kva som no skal vere norskfaget si primæroppgåve.

5.2.2 Naturfag: Bokfag eller opplevingsfag?

Vi oppdaga kontrastar i måten naturfaglærarane vi intervjuar jobbar med og tenkjer rundt lesing i naturfag. B1 og B3 gav uttrykk for mykje arbeid med lesing i faget, gjennom arbeid med ulike tekstar og bruk av lesestrategiar. Dei meinte at lesing er ein naturleg del av arbeidet i faget. B3 fortalde at ho legg opp til å nytte dei naturfaglege tekstane for å lære elevane å lese fagtekstar med bilete og kunne dra ut viktig informasjon. Dei går gjennom teksten på skulen og nyttar den vidare som leselekse, samt at ho arbeider med omgrepsinnlæring mellom anna ved å nytte øvingsorda frå læreverket som øvingsord i norskfaget. Ho fortalde at ho nytta mykje tavleundervisning og oppgåver frå læreboka med felles gjennomgang av svara. Gjennom både observasjonen og intervjuet med B3 fekk vi inntrykk av naturfagteksten er sentral i hennar undervisning. Vi fekk inntrykk av at tavleundervisning og lesing av naturfagtekst er den primære

arbeidsmåten i hennar fag, men vi kan ikkje seie sikkert om dette berre gjeld arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit eller om det også gjeld den generelle undervisinga i faget.

B1 presiserte at naturfag tradisjonelt har vore eit bokfag, og at størsteparten av informasjonen elevane skal få med seg i faget kjem frå fagtekstar i læreboka. Han sa at han av og til frykta at det vert for mykje lesing i faget, mellom anna fordi pensumet i 6. klasse i liten grad legg opp til tema som elevgruppa interesserte seg for. Vi fekk inntrykk av at B1 bruker mykje tid på lesing og arbeid med dette i faget, men at han også legg opp til andre varierte tilnæringsmåtar til fagstoffet. Han seier at han *“(...) prøver faktisk å ikkje overlese i faget, for det er farleg at det blir det i naturfag (...)”* (B1). Han sa at han difor også prøver å legge inn forsøk og prosjekt så snart dei får tid. Det kan tyde på at tekstlesing og læreboka er styrande også i B1 sine timar, men at han er bevisst på å variere arbeidsmåtene, fordi han eigentleg ynskjer å bruke mest mogleg tid på praktiske forsøk.

B2 står i kontrast til dei andre to lærarane. Ho sa klårt frå om at arbeid med lesing er noko ho har valt vekk i med naturfag i femteklasse. I staden for å ha fokus på å lese teori om naturfaglege fenomen, let ho elevane få utføre praktiske forsøk og eksperiment. Dette har ho valt fordi ho fryktar at elevane kan miste interessa for faget dersom faget blir for teoretisk og elevane må streve med å forstå tekstane. Ho prøver difor å gjere faget praktisk, ved å arbeide med forsøk i staden for med tekst. Målet er at ved å fjerne det teoretiske aspektet ved faget og gjere det til eit opplevingsfag framfor eit bokfag, kan ho skape større interesse både for faget og for realfag generelt. Ho har fokus på å gjennomføre forsøk i naturfagtimane, og seier dei elevane som gjerne slit i andre timar kan vere dei ypparste ressursane i naturfag. Dette meiner ho er fordi ho har valt vekk fokuset på arbeid med lesing, og heller arbeider på andre måtar. Krashen (s. 29) legg vekt på viktigheita av motivasjon i høve lesing, og då særleg å motivere elevane til frivillig lesing. Motivasjonen for lesing hjå elevane spelar slik ei viktig rolle for utviklinga av lesekompetansen. Den implisitte måten B2 arbeider på (sjå s. 77) kan difor føre til at elevane ynskjer å lese meir sjølv, og dermed kan utvikle lesekompetansen og forståinga si på sikt.

Vi finn såleis mange positive faktorar med B2 sin måte å arbeide på, men vil samtidig legge vekt på at det også kan vere nokre farar undervegs med ei slik tilnærming. Blant anna kan naturfag vere ein ypparleg arena for å møte ulike sjangrar, der elevane kan lære å både lese og produsere fagtekstar (s. 18). Naturfaglege tekstar inneheld faglege omgrep og uttrykk som kan vere med på å auke vanskegraden i tekstane. Informasjonen vi fekk gjennom intervjuet kan tyde på at naturfaglege tekstar såleis kan vere utfordrande for elevane. Alle informantane var

inne på at dei svakare elevane har vanskar med å dra ut meiningsinnhaldet, og slik ikkje får med seg viktig informasjon. Det er difor positivt at lærarane introduserer elevane for faglege tekstar, sidan elevane då kan bli kjende med andre teksttypar enn dei ein møter i andre fag. Når naturfaglæraren tek vekk alt fokus frå faglege læreboktekstar og anna tekstleg arbeid i faget, kan elevane gå glipp av ein viktig fagtekst-kompetanse. Fagtekstar bør arbeidast med i naturlege kontekstar, som ein integrert del av det faglege arbeidet (s. 14). Dette er det den enkelte faglærer som har best høve til medan han arbeider med lesing i sitt fag (s. 12). Dette var også noko lærar A3 nemnde som eit problem, i samband med at klassen hennar ein periode ikkje hadde lærebøker i ein del fag. Ho fortalde at resultatane på dei nasjonale prøvane i etterkant, viste at elevane hadde gått glipp av noko vesentleg, fordi dei mangla kunnskapar om fagtekstar. Dette var noko lærar B2 også var klar over og sjølv nemnde, men ho meinte at det var heilt greitt at elevane hennar ikkje gjorde det så bra på lesing av fagtekstar i nasjonale prøvar. Det viktigaste for ho var at elevane opplevde meistring og visste at dei var flinke i faget, *“Og då tykkjer eg at det er verdt det. Då skal eg heller tåle det at dei gjer det dårleg på nokre lesetestar i mine fag, det kan dei gjerne skrive på min konto”* (B2).

Dei tre naturfaglærarane har også noko ulike tankar kring lærebøker i faget. Ut frå intervjuet og observasjonane ser det ut til at tekstane elevane møter i faget i stor grad er læreboktekstar. Lærar B3 gav uttrykk for at dei bruker læreboka mykje i naturfag, blant anna har dei leselekkse i den kvar veke. Ho bruker mykje fagtekstar, fordi ho meiner elevane treng meir trening i å lese desse. B1 sa dei bruker læreboka ein del, men at det er varierende kor spennande tekstane bøkene er. Han seier at eine halvdelen av klassa *“(…) vil prate om eksplosjonar og bomber, og andre vil prate om kropp”* (B1), og viser med dette at elevane og kanskje også læraren forventar at naturfag skal vere spanande og engasjerande. Det kan verke som at lærar B1 tek utgangspunkt i tema frå læreboka, for så å arbeide på ulike måtar med stoffet. Den timen vi observerte B1 var temaet i læreboka *“blomar”*, og i intervjuet gav han uttrykk for å vere forholdsvis lite engasjert over dette temaet.

Lærar B2 fortalde at ho også som oftast tek utgangspunkt i tema frå læreboka, men at ho i tillegg vel ut ting som ho tykkjer er interessante. Dette såg vi også døme på under observasjonen. Der hadde ho teke utgangspunkt i eit tema, og valt å arbeide grundig med meitemarken. B2 meinte at det gjeld å tørre å plukke ut visse tema som både lærar og elevar interesserer seg for, og ikkje berre følgje læreboka: *“Men kven er det som har sete å plukka ut dette pensumet då? Kven er det for eit orakel er det som har funne ut at akkurat desse dyra dei er det grådige viktig at du får med deg i 5.klassen altså, elles går det dårleg”* (B2). Ho meiner det

viktigaste er at elevane får forståing for dei store tinga og at dei veit korleis dei kan skaffe seg den informasjonen dei treng på eiga hand. Då kan dei sjølve finne ut meir om andre dyr og fenomen når dei treng det. Hovudpoenget til B2 er at dersom elevane ikkje er interessert i å lese akkurat om det temaet læreboka tek føre seg, treng ein då å arbeide så mykje med det? Resultata frå PISA 2009 (s. 29) kan tyde på at norske elevar er lystlesarar, som inneberer at dei les både meir og betre når tekstane engasjerer. B2 meiner at det viktigaste er at elevane lærer seg metodar og framgangsmåtar som dei sjølve kan nytte, dersom dette skulle vise seg å vere viktig for dei i framtida. Dette er ein måte å arbeide for at elevane skal lære å lære.

Gjennom observasjon og intervju med B2 fekk vi inntrykk av at ho har fokus på å skape interesse for faget naturfag, og ikkje på arbeid med lesing. Dette var også noko læraren sjølv kunne bekrefte. At elevane blir fagleg interesserte er sjølvstøtt viktig, men ein må spørje seg kva slags haldningar ein skapar til lesing med ein slik framgang. B2 seier at elevane har forventingar til faget fordi ho som oftast legg opp til kjekke aktivitetar og forsøk. Desse forventingane seier ho at ho vil innfri no når elevane går i femteklasse, men at det i sjetteklasse vil bli eit større krav til lesing og refleksjonar kring faget. Å velje vekk lesinga kan på den eine sida føre til auka motivasjon på sikt, ved at elevane får interesse for faget, og dermed ynskjer å lese meir om det på eiga hand. Samtidig må ein vere medviten på kva haldningar ein med dette risikerer å sende til elevane. Læraren er ein viktig rollemodell for elevane (s. 29), og dersom ein gjev uttrykk for at lesing er keisamt, noko ein ikkje prioriterer eller at "Her skal vi heller jobbe med kjekke ting som forsøk", kan dette på sikt skape negative haldningar til lesing.

5.2.3 Matematikk: Omgrep og tekstoppgåver

I likskap med både norsk- og naturfaglærarane, la også matematikklærarane vekt på kor viktig lesing er for den faglege kompetansen i deira fag. C1 sa at lesing er viktig for meistring både av skulegangen og for livet etter skulen. C3 hevda at ein må vere ein god lesar for å kunne bli god i matematikk, medan C2 meinte at ein ikkje får vist fram kva ein eigentleg kan i matematikk, dersom ein ikkje les godt nok. Alle var også bevisste på at ein les på ein anna måte i matematikk enn i andre fag, mellom anna på grunn av varierende leseretning og lesing av både bokstavar og tal. I intervju med matematikklærarane gav alle uttrykk for at dei såg på arbeid med omgrepsforståing og uthenting av informasjon i tekstoppgåver som særskild viktig når dei skulle arbeide med lesing som grunnleggande ferdigheit i faget. Samtidig la vi også merke til at arbeid med multimodale tekstar knapt vart nemnt.

Informantane la vekt på at det er mange matematiske omgrep i faget som elevane ikkje møter på i andre samanhengar. Dette gjer at ein må øve mykje på omgrep for at elevane skal kunne forstå og løyse oppgåvene. C2 la vekt på at dersom ein ikkje forstår det ein les, vil det vere vanskeleg å vite kva ein skal gjere i ei oppgåve. Ho seier difor at det er viktig å bruke det matematiske språket og dei matematiske omgrepa, slik at elevane blir kjende med språket. C3 sa at i samband med lesing i matematikk, er det "(...) *veldig viktig det her med omgrep, at dei lærer kva ulike ord betyr.*" (C3) C1 var også oppteken av omgrep som betyr andre ting i matematikk enn det gjer i daglegspråket, til dømes omgrep som *normal*. Ho meiner at ein må vere konsekvent i kva omgrep ein bruker, slik at elevane ikkje vert forvirra. Bjørkås (s. 17) viste samanhengar mellom lesekompetanse og matematikkprestasjonar, og at forståing av matematiske omgrep er vesentleg for at elevane skal kunne forstå korleis ei oppgåve skal løysast. Dyktige leselærarar underviser systematisk for å utvikle ordforrådet til elevane, slik at leseforståinga skal bli lettare (sjå s. 23). Omgrepstrening er soleis ein svært viktig aktivitet for leseforståing også i matematikk.

Både C2 og C3 jobba med organiseringsstrategiar som handla om å sortere, forstå og hente ut informasjon i tekstoppgåver då vi var der for å observere. Læreplanen legg vekt på at elevane mellom anna skal lære seg å sortere informasjon frå tekstar, og i følgje Bjørkås (s. 16) skal gode matematiske lesarar kunne dra ut informasjon og tolke matematiske omgrep i matematiske tekstar. Dette støttar det arbeidet vi såg matematikklærarane legge vekt på i observasjonane og intervjuane. I intervjuane gav matematikklærarane uttrykk for at lesestrategiar ikkje kan nyttast på same måte i matematikk som i ein del andre fag med meir tekst. Føremålet med matematiske tekstar er ofte annleis enn i andre fag. I fag som norsk og naturfag er det ofte eit mål at elevane skal lære noko av og om det tekstlege innhaldet. I matematikk er målet oftast at informasjonen i tekstane skal brukast til å komme fram til eit svar. Å bruke hukommelsesstrategiar for å hugse innhaldet i tekstane, vil nok difor ikkje ha så stor hensikt. Samtidig vil vi hevde at bruk av ein del djupare lesestrategiar (s. 24) kan ha noko for seg, også i matematikk. Til dømes vil det alltid vere relevant for eleven å kunne overvake eiga lesing, ved å stille spørsmål til seg sjølv for å sjekke kva dei forstår og kva dei ikkje forstår (s. 27). Organiseringsstrategiar kan nyttast til å sortere informasjonen i tekstoppgåver, slik vi såg døme på i observasjonane av C2 og C3. Elaboreringsstrategiar kan nyttast for å få oversikt over heilskapen i teksten, til dømes i arbeid med lærebokoppslag som nyttar fleire modalitetar enn verbaltekst og tal.

I gjennomgangen av intervjuet såg vi at multimodale tekstar generelt fekk svært lite merksemd av lærarane i matematikkfaget. I teoridelen (s. 17) viste vi til forskning som la vekt på at matematiske tekstar i stor grad er multimodale, og at det er samanhengen mellom modalitetane som utgjer den matematiske teksten. Samanhengen i desse tekstane er i stor grad implisitt, slik at det ofte er opp til lesaren å oppdage dette samspelet. I vår datainnsamling, var det ingen av lærarane som la særleg vekt på dette samspelet mellom modalitetane. C1 nemnde kort at ei utfordring i matematikk er at ein ofte møtte på andre element i teksten, som tabellar og diagram. Samtidig sa ho ingenting om korleis ho jobba for at elevane skulle sjå samanhengen mellom desse. I samband med spørsmål om lesestrategiar, sa C2 at ho jobbar mykje med å lære elevane at også bilete og margtekstar kan gje informasjon, men det kjem ikkje fram om dette er noko ho arbeider spesifikk med i matematikk.

Det er vanskeleg å avgjere konkrete årsaker til at multimodale tekstar får så lite fokus av lærarane vi intervjuet. Ei mogleg årsak kan vere at sidan vi ikkje spurde konkret om arbeid med multimodale tekstar, oppfatta lærarane det som at spørsmåla våre dreia seg om tradisjonelle verbalspråklege tekstar, som tekstoppgåver og instruksjonar. Dette kan innebære at dei anten bevisst eller ubevisst ikkje reknar til dømes oppslaga i matematikkboka som tekstar, og at dei dermed ikkje tenkjer på arbeid med slike som lesing. I intervjuet gjev C3 inntrykk av at han truleg har ei svært tradisjonell oppfatning av kva ein tekst er, ved at han knyter tekstar i matematikk til oppgåver med mykje tekst, der elevane må sortere ut relevant informasjon for å forstå kva dei skal gjere og finne svaret på oppgåva. Heller ikkje når vi spør om elevane møter andre tekstar enn tekstoppgåver, nemner han multimodale tekstar. Også dei to andre informantane gav uttrykk for at dei skil mellom lesing av verbaltekst og lesing av andre modalitetar. C1 fortalde at ei utfordring i matematikk er at *"(...) plutselig har ein eit diagram og slike ting, det er ikkje berre teksta"* (C1). C2 hevda at *"Alt er tekst. Nesten. Dei må lese instruksjon for å kunne løyse oppgåvene."* (C2). Døma våre viser at det dermed er truleg at dei tre matematikklærarane ikkje har gjort det utvida tekstmegrepet til si naturlege forståing av kva ein tekst er (sjå s. 7). Det utvida tekstmegrepet skapar slik ei utfordring i forhold til det tradisjonelle tekstmegrepet, som først om fremst omhandlar skriftleg verbaltekst. Misforståingar og forvirring kan lett oppstå, dersom to samtalepartar ikkje har den same oppfatninga av kva ein tekst er, og dermed kan også leseomgrepet få ulikt innhald. Det kan difor vere føremålstenleg at læraren definerer og tenkjer gjennom kva han legg i omgrepet tekst, både ovanfor elevane, men også for seg sjølv.

Ei anna mogleg forklaring på at lærarane i liten grad snakkar om multimodale tekstar i samband med lesing i matematikk, kan vere at tekstane i matematikkboka er daglegdagse for matematikklærarane. Arbeidet med desse kan vere ein så naturleg del av faget, at dei ikkje tenkjer over at arbeid med å forstå og tolke desse multimodale oppslaga, faktisk også er arbeid med lesing. Kanskje opplever dei det som sjølvsgatt at elevane er vande med og forstår korleis oppgåver med til dømes figurar og tabellar skal lesast, eller kanskje er dette noko dei arbeider med, utan å rekne det som arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit. Skjelbred og Aamotsbakken (s. 18) hevdar det er vanskeleg for elevane å sjå dei implisitte samanhengane i dei multimodale matematikktekstane, og at det difor er viktig at dei lærer korleis slike oppslag skal lesast.

5.3 Andre funn

I dette delkapittelet gjer vi greie for nokre mindre funn som vi meiner peikar seg ut som interessante og relevante for korleis lærarar arbeider med lesing som grunnleggande ferdigheit. Dette er mindre tema som anten direkte eller indirekte vart tekne opp av informantane, eller ting som vi har oppdaga undervegs i analyseprosessen.

5.3.1 " Alle blir ikkje bokormar" – om haldningar til lesing i faget

Alle lærarane var opptekne av at det var viktig at elevane vart motiverte, men ikkje alle gav så mange konkrete døme på korleis dei arbeida med lesemotivasjon (sjå s. 82). Fleire av lærarane påpeika at ikkje alle elevar kjem til å bli bokormar som elsker å lese, og at dette er viktig å hugse på. Til dømes sa C2 sa at det viktigaste er at alle elevane kan lese funksjonelt, og at dei lærer gode måtar å lese på slik at dei får ut den informasjonen dei treng. Dette viser at lesing som grunnleggande ferdigheit ikkje nødvendigvis handlar om at ein heile tida skal ha det så kjekt når ein les, men at det er viktig å skape gode haldningar og meistringskjensler, og slik unngå at elevane kvir seg for å lese.

B3 har fokus på at læraren må framstille lesing av både skjønnlitteratur og fagstoff ved å vere engasjert, og vise at ein tykkjer elevane er flinke, rose dei, og skryte av det dei viser at dei kan. Ho meiner det er viktig å skape leseglede, slik at lesinga ikkje berre blir eit ork. Også A2 viste mykje dei same tankane og meinte at elevane må få erfare at lesing ikkje berre er arbeid og læring, men også ei kjelde til hygge og avslapping. Også ho poengterte at læraren må sette seg ned å vere ein god modell for elevane, og vise at lesing er ei kjekk oppleving. Til dømes meinte ho at læraren ikkje må føle at han alltid må vere aktiv, men at han kan setje seg ned med ei

god bok og lese stilt han òg saman med elevane. Dette samsvarar med det vi skreiv i teoridelen, at læraren har ei viktig oppgåve som rollemodell i arbeidet med å skape positive haldningar til lesing (s.29). Det nyttar ikkje at læraren seier at lesing er kjekt og viktig, dersom han ikkje følgjer opp dette sjølv og viser gjennom eigne handlingar at lesing er kjekt. Læraren bør tenkje over korleis elevane kan oppfatte det når han seier at “No kan de finne kvar dykkar bok, og så les vi resten av timen”, for så å sette seg til å rette dagens diktat. I ein travel skulekvardag må ein sjølvsagt nytte dei anledningane ein får til å gjere unna slikt arbeid, men dersom elevane aldri ser at læraren stilleleser saman med dei, er det ikkje sikkert at dei opplever lesing som noko som er verdt å prioritere å bruke tid på. Det er også viktig at læraren er medviten på kva signal han sender til elevane dersom han gjer uttrykk for at arbeid med tekst er den keisame delen av skulekvardagen, medan meir praktiske oppgåver vert rekna som noko spanande og gøy. Til dømes må ein i følge Krashen (s. 30) aldri framstille desse såkalla “kjeke aktivitetane” som ei påskjønning elevane får fordi dei har lese.

Fleire lærarar nemnde frivillig lesing og mengdelesing som viktig for gode lesarar. Dette samsvarer med Krashen sine tankar om at å lese mykje er avgjerande for utvikling av lesekompetansen (s. 29). Krashen hevdar at det er det same kva ein les, berre lesinga er lystprega. Dette finn vi att hjå fleire av lærarane. Både A2, A3 og B1 nemnde at elevane må få lese det dei interesserer seg for, og at dei gjerne må lese teikneseriar dersom dei vil det. A2 sa dessutan at lesing av teikneseriar kan gjere elevane til gode tekniske lesarar, på grunn av at ein må lese både bilete, bobler og tekst. Lærarane påpeika at utvalet av litteratur er avgjerande for at elevane skal finne litteratur dei er interessert i, og lese frivillig. PISA 2009 (s. 29–30) viste at elevar som les mellom 30 minutt og 2 timar frivillig for fornøyelsen si skuld, skåra betre enn dei som las litt eller ingenting frivillig. A3 er oppteken av at mange elevar ikkje får lese nok frivillig og lystprega heime, og at det difor er viktig å sette av tid også til dette på skulen.

5.3.2 “Dei forlangar jo fornuft” – om føremålet med lesing

Fleire av lærarane var opptekne av at elevane må sjå nytta i å arbeide med lesing. Dette såg vi døme på i nokre av observasjonane, ved at lærarane forklarte kvifor elevane skulle lese teksten og grunngav lesestrategien dei nytta seg av. Også under intervjuet var fleire av lærarane opptekne av at elevane må sjå nytteverdien i det ein arbeider med. A1 var oppteken av å forklare elevane kvifor dei ulike tekstane skulle lesast. Både A3 og B1 var opptekne av nytteverdien ved bruk av lesestrategiar. Begge la vekt på å forklare kvifor elevane skulle lese tekstane og kvifor den aktuelle strategien var nyttig. B2 brukte leseferdigheitene konsekvent som eit praktisk verktøy før gjennomføring av forsøk, noko ho også var tydeleg på ovanfor

elevane. Ho meinte at elevane si oppfatning av føremålet med aktiviteten, hang saman med motivasjonen deira til å lese ein tekst: *“Det er ikkje det at elevar er så voldsamt motvillige, men dei forlangar jo fornuft. Og det tykkjer eg er bra”* (B2). Den utvida formelen for leseomgrepet (s. 28) viser at dersom lesinga skal ha noko hensikt, må motivasjonen vere til stades. Guthrie (s.29) knyter lesemotivasjon til kva mål og forventingar individet har med lesinga av teksten. Dersom elevane ikkje ser hensikta eller målet med lesinga, kan det øydeleggje for motivasjonen, og føre til at lesinga blir meningslaus.

5.3.3 ”Alle er så opptekne i si klasse” – om tverrfagleg samarbeid

Tverrfagleg arbeid med leseferdigheiter var eit tema som vi ikkje hadde spesifikke spørsmål om i intervjuguiden, anna enn at vi spurde om kva fokus skulen hadde på lesing. Likevel var det fleire av lærarane som nemnde tverrfagleg samarbeid på ulike måtar. Hertzberg (s. 15) hevdar at samarbeid mellom norsklærarar og andre faglærarar førekjem i liten grad. I vår undersøking fekk vi derimot inntrykk av at slik arbeid til ei viss grad førekjem, i forbindelse med strategiar som ser ut til å bli innlært i norskfaget og deretter nytta i naturfag (sjå s. 83). Til dømes fortalde B1 at han prøvar å nytte dei strategiane som elevane har arbeida med tidlegare, i alle sine fag. Både B3 og A3 fortalde at elevane deira har leselekse knytt til andre fag enn norsk, som naturfag, samfunnsfag og RLE. B2 fortalde at når dei skal gjennomføre ei prøve i faget, vert leseleksa i norsk bytta ut med prøveførebuing i naturfag.

Gjennom intervjuet såg vi også at enkelte av informantane etterlyser meir tverrfagleg samarbeid knytt til lesing som grunnleggande ferdigheit. A1 sa at det er så mykje som skal vektleggast innan norskfaget, og at ho følte at det vart for lite tid til andre ting mellom anna når ein har så mykje leselekser ein skal gjennomgå. I denne samanheng nemnde ho at dei kanskje burde vore flinkare til å samarbeide på tvers av fag, då det kunne ha letta arbeidsmengda for den enkelte lærar. Også C2 følte på tidspress og stor arbeidsmengde som ei utfordring i faget, men nemnde ikkje tverrfagleg samarbeid som noko konkret løysing. C1 sa at når lærarane på skulen først får tid til å samarbeide og diskutere fag, merkar dei at det er noko dei burde gjort oftare.

Anmarkrud og Refsahl (s. 25) tek for seg kollegialt samarbeid på tvers av både fag og trinn. Dersom lærarane i fellesskap til dømes kan velje ut nokre bestemte strategiar som ein gradvis og med fast progresjon innarbeider og nyttar i dei ulike faga, kan ein saman bygge opp ei felles verktøykasse med strategiar, som elevane kan bruke for å lette lesinga og leseforståinga. Skulen kan slik skape ei felles forståing av kva arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit

inneber, samtidig som ein fast plan for arbeid med lesestrategiar som eit verktøy for læring kan vere med å letta arbeidsmengda i dei ulike faga. Dette ville i så fall også samsvara med fleire av Andreassen sine råd for god eksplisitt leseopplæring (sjå s. 21). Til dømes seier råd nummer to at lærarar må velje ut nokre effektive lesestrategiar. Dersom alle lærarar skulle velje eigne strategiar i sitt fag, ville det fort bli vel mange strategiar for elevane å halde styr på. Ei felles verktøykasse med nøye utvalde strategiar som kan nyttas i fleire fag, vil difor vere både meir oversikteleg og meir føremålstenleg. Det femte rådet seier at strategiinnlæringa skal knytast til ulike fag og fagtekstar, noko ei meir tverrfagleg tilnærming kan sikre.

I intervjuet kom det også fram ein del kommentarar som syner at tverrfagleg arbeid også kan vere ei utfordring. C1 sa at ho tykkjer det vert lite felles fokus på enkeltfag, og at det blir lite tid til samarbeid: *"Alle er så opptekne i si klasse og i sitt fag at dagen berre rasar gjennom, og så har vi ikkje så mykje tid til å sitte å diskutere."* (C1) B2 seier at *"ein veit veldig lite kva andre gjer på, med mindre du engasjerer deg"* (B2). Tidspresset, fagleg arbeidsmengde og ulike forståingar av arbeid med lesing, kan også opplevast som utfordringar for tverrfagleg samarbeid.

5.3.4 "Det viktigaste er at dei forstår det dei les" – om arbeid med det tekniske

Medan "The simple view of reading" (s. 6) seier at lesing handlar om leseforståing og avkodning, tek det utvida leseomgrepet i større grad føre seg ei djupare forståing og arbeid med strategiar og metakognisjon. Dette kan vi tolke som at tekniske ferdigheiter skal få hovudvekt i begynnaropplæringa og dermed hovudsakleg i norskfaget, medan det vidare arbeidet med det utvida leseomgrepet er eit felles ansvar hjå alle lærarar (sjå s. 12). Datainnsamlinga vår støttar denne forståinga. Alle lærarane la særleg stor vekt på leseforståing, medan dei tekniske ferdigheitene vart nemnt i svært liten grad. I den grad det vart nemnt, handla det stort sett om lesefart. På mange måtar verka det som at informantane oppfatta det å få elevane til å forstå det dei les, som hovudpoenget i arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit og lesing i alle fag.

Å automatisere avkodningsferdigheitene, altså å kunne lese med god flyt og jamt tempo (s. 6), blir ofte rekna som noko av det mest grunnleggjande i arbeidet med leseopplæringa. Salen (s. 28) skriv at lesefart og -flyt også kan påverke leseglede hjå elevane. A2 var den einaste av informantane som fortalde om konkret arbeid med at elevane skal få god flyt, og nemnde at dei brukar å måle lesehastigheita ved hjelp av Carlsten-testar, der ein finn ut kor mange ord elevane les i minuttet. Ho sa at faren med desse testane er at målet ofte blir å komme fortast

mogleg gjennom teksten, og at elevane da les slurvete og sit att med lite forståing for teksten. Vidare sa ho at det er verre at elevane les for fort enn at dei les for seint, fordi dei da ofte blir ukritiske og går lettare glipp av informasjon i teksten. Ein må difor vere medviten i arbeidet med å auke lesehastigheita hjå elevane, slik at dei ikkje får ei oppfatning av at det er om å gjere å lese fortast mogleg.

Dei andre informantane nemnde ikkje noko konkret arbeid for å auke lesehastigheita hjå elevane, men også fleire av dei gav uttrykk for at det er betre å lese sakte, men med forståing enn fort og med lite forståing. Dette gjeld særleg i matematikk, der C1 og C3 drog dette fram som ei utfordring. C1 fortalde at ho opplever at elevane ofte blir ukritiske når dei les tekstoppgåver i matematikk. Ofte strekkjer dei opp handa for å få hjelp i staden for å lese oppgåva nøyare. Når ho ber dei om å lese ein gong til gjev dei uttrykk for at dei meiner at “rekning er rekning”, og at dei ikkje forstår kvifor dei skal lese i det faget. Ho sa vidare at mange elevar ikkje tek seg tid til å lese og finne ut kva dei egentleg skal gjere i oppgåva: “(...) *dei gjer berre eit eller anna med desse tala og så er dei tilfredse med det.*” (C1) Dette kan føre til at det bli feil svar. Det er ikkje nødvendigvis fordi eleven ikkje har den kunnskapen som skal til for å løyse oppgåva, men fordi han ikkje tek seg tid til å lese oppgåveteksten ordentleg. Også C3 sa elevane må lære seg å lese nøyaktig og med bra hastigheit, fordi han ser at både sterke og svake elevar ofte strevar med tekstoppgåver fordi dei les for fort. I den samanhengen kan ein spørje seg kvifor elevane les for fort. Trur dei målet med lesinga er at det er om å gjere å bli fort ferdig? Eller er dei utolmodige fordi dei tykkjer det er keisamt? Sidan fleire av lærarane til tider opplever at elevane er for opptekne av lesehastigheita, kan det vere føremålstenleg å gjere elevane medvitne på korleis føremålet for lesinga, lesefart og lesemåte heng saman. Her kan det til dømes vere lurt å ta i bruk ei førlesingsfase (sjå s. 13) der ein set fokus på kva som er målet med lesinga og korleis elevane kan tilpasse lesemåte og fart etter føremålet.

5.3.5 “Å få dei til å stoppe opp litt” – om arbeid med metakognisjon

Gjennom intervju fekk vi inntrykk av at metakognisjon vart lagt mindre vekt på i arbeidet med lesing enn dei tre andre undertemaa vi undersøkte. Mange av lærarane verka usikre på kva vi meinte med omgrepet, og både spørsmålet om å gjere elevane medvitne på eigne leseferdigheiter og særleg spørsmålet om å gjere elevane til aktive lesarar, vart missforstått av fleire. Både A2, A3 og B1 snakka om å gjere elevane medvitne på når og kvifor lesestrategiar skulle brukast (sjå s. 79), men ikkje i samband med spørsmålet om metakognisjon. Når vi utdjupa spørsmålet om metakognisjon og sa at det dreia seg om å reflektere over leseprosessen og bli medviten på korleis ein les og bør gå fram for å lese best mogleg, tolka

både A1 og B3 dette delvis som eit spørsmål knytt til å reflektere ved å lese mellom linjene. Dette kan vere gode oppgåver for å auke og sjekke elevane si leseforståing, men det handlar i større grad om å reflektere over teksten enn å reflektere over eigne leseferdigheiter.

B1 sa at metakognisjon ikkje er noko han har stort fokus på i naturfag, men at i den grad han jobbar med det, er det gjennom samtale med den enkelte elev. Ingen av dei tre matematikklærarane svarte heilt på spørsmålet. C1 og C3 snakka om generelle faglege aktivitetar som arbeid med problemløysing og tekstoppgåver, medan C2 snakka om vurdering og framovermelding. Det ser ut til at mange av informantane også oppfatta omgrepet *aktiv lesar* på ulike måtar. Både A3, B3 og C1 ser ut til å knyte omgrepet til ein med indre motivasjon eller ein som er glad i å lese, medan B1 oppfattar det som ein som les mykje. Berre A1 sa at omgrepet var ukjent for ho og ba oss å utdjupe kva vi meinte med det, og følgjeleg var det berre hennar svar som var i tråd med vår eiga teoribaserte forståing av omgrepet. Her må vi presisere at dette kunne vore annleis dersom vi anten hadde spurt kvar enkelt lærar om korleis dei forstod omgrepet, eller om vi utan vidare hadde forklart tydelegare kva vi la i omgrepet i alle intervju. Dette vart ikkje gjort, fordi vi ikkje vart merksame på misforståingane før i analyseprosessen i etterkant av intervju.

Det verka som at norsklærarane i større grad har fokus på metakognisjon enn dei andre lærarane. A1 sa ho bruker å oppmode elevane til å spørje når det er noko i teksten dei ikkje forstår, for så å forklare dei korleis dei sjølve kan finne det ut. A2 var meir oppteken av at eleven også må forstå kva han ikkje forstår. Ho sa at dersom eleven berre les vidare når han les ein feil, er det ein god peikepinn på *“(…) at han ikkje observerer si eiga lesing.”* (A2) Ho var oppteken av at elevane måtte lære ulike metodar dei kunne nytte for å sjølve finne ut av dei orda dei ikkje forstår, til dømes ved bruk av ordskjema, ordbok eller rett og slett ved å sjå om dei kan forstå det ut frå teksten. Gode lesarar (s. 27) er aktive lesarar som overvakar eiga lesing, merkar om forståinga manglar og har evna til å sette i gang passande tiltak dersom han vurderer det som nødvendig. A3 sa at ein må ha med seg tankane når ein les, for at lesinga skal ha noko hensikt. Ho fortalde mellom anna at ho prøver å få elevane til å stoppe opp og reflektere undervegs i lesinga. Metakognitive ferdigheiter er viktige for at elevane skal kunne bli medvitne på eigne leseferdigheiter (s. 26). Ein elev som ikkje er medviten på eigen leseprosess, vil gjerne ikkje oppdage når forståinga manglar, og han veit ikkje kva verktøy han bør ta i bruk for å få best mogleg utbyte av leseaktiviteten.

Årsaker til at metakognisjon kanskje fekk noko mindre fokus enn dei andre deltemaa våre, kan ha ein samanheng med vår vurdering av at lærarane hovudsakleg arbeidde implisitt med lesing som grunnleggande ferdigheit (sjå s. 81). Den eksplisitte arbeidsmåten modellering, som handlar om å tenkje høgt, legg også opp til at læraren skal forklare kvifor ein gjer som ein gjer og korleis ein bør tenkje for å få mest mogleg ut av lesinga. I tillegg opplevde vi at metakognisjon var eit vanskeleg omgrep å gjere greie for, både når det gjeld definisjon og innhald, både for informantane og for oss som intervjuarar. Metakognisjon er tett knytt opp mot andre område, til dømes lesestrategiar og leseforståing, og det er difor ikkje noko ein kan jobbe med i seg sjølv, men heller som ein del av anna arbeid. Det kan difor vere eit utfordrande område å sette søkelys på, både i forskingssamanheng og i undervisningskvardagen. Samtidig viser det seg at metakognisjon blir stadig viktigare dersom ein skal lykkast (s. 27). Dette kan ein sjå i samanheng med at eit mål for den vidare leseopplæringa er at elevane lese for å lære (s.11). Samtidig er det viktig at elevane også *lærer å lese for å lære*. Dersom ein til dømes berre jobba med lesestrategiar utan å inkludere den metakognitive medvita rundt strategibruken, vil dette berre bli *“ein aktivitet for aktiviteten si skuld”* (A2). Lesinga kan dermed bli noko ein gjer for at ein skal forstå meir av den aktuelle teksten, men ikkje for at dei generelle leseferdigheitene skal aukast. Ein lærer gjerne noko om teksten ein arbeider med, men ein lærer ikkje nødvendigvis noko om korleis ein kan bli ein betre lesar.

5.4 Oppsummering av hovudfunn

Hovudfunna vi har drøfta i dette kapittelet kan oppsummerast slik:

- Lærarane som deltok i prosjektet jobbar hovudsakleg implisitt med lesing som grunnleggande ferdigheit, men eksplisitt arbeid førekjem.
- Norsklærarane sitt overordna ansvar for leseopplæringa blir gjort synleg både hjå norsklærarane sjølve og også hjå dei andre lærarane vi intervjuar.
- Naturfaglærarane verkar å vere ueinige om det er teksten eller praktiske forsøk som bør stå i fokus, og dermed er det også ulikt i kva grad dei arbeider med lesing i faget.
- Matematikklærarane ser ut til å oppfatte lesing i matematikk hovudsakleg som arbeid med matematisk språk og tekstoppgåver, medan multimodale tekstar fekk lite merksemd.

Av arbeid knytt til dei fire deltemaa våre, ser det ut til at metakognisjon får mindre merksemd enn dei tre andre. Det var først og fremst norsklærarar som gav tydelege døme på arbeid med

metakognisjon. Leseforståing vart derimot lagt stor vekt på av alle lærarane, og det kan sjå ut til at arbeid med forståing vert oppfatta som eit av hovudoppdraga i samband med lesing som ein grunnleggande ferdigheit i alle fag. Arbeid med lesestrategiar såg vi døme på i alle fag. Norsk lærarane og naturfaglærarane brukte mykje dei same strategiane, særleg BISON-blikk, medan matematikklærarane prøvde å finne strategiar som var meir tilpassa deira fag. Alle lærarane sa at lesemotivasjon var viktig, men ikkje alle gav konkrete svar på korleis dei arbeidde med dette. Lærarane i matematikk og naturfag verka å vere meir opptekne av fagleg motivasjon enn av lesemotivasjon. I samband med lesemotivasjon var frivillig val av lestoff og det å ha eit tydeleg føremål med lesinga, arbeidsmåtar som gjekk att hjå fleire.

6 Avslutning

I dette prosjektet har vi studert korleis ni lærarar som underviser i norsk, matematikk eller naturfag, arbeider med lesing som ei grunnleggande ferdigheit i sine fag. Funna våre viser at alle lærarane som deltok i prosjektet, er opptekne av lesing og bevisste på at lesing er viktig både for fagleg kompetanse, men også for livet etter skulen. Vi fann ut at dei ni lærarane hovudsakleg har ei implisitt tilnærming til arbeid med lesing, men at eksplisitt arbeid førekjem i alle tre faga. Dette såg vi først og fremst døme på gjennom observasjonane. Der såg vi mellom anna to matematikklærarar som arbeidde eksplisitt med lesestrategiar, sjølv om dei gjennom intervjuet gav uttrykk for at dette ikkje var noko dei gjorde til dagleg. Dette kan tyde på at desse lærarane oppfattar arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit som noko meir enn å berre lese for å tileigne seg faglege kunnskapar.

Samtidig ser det ut til at det er ulikt korleis og i kva grad dei arbeider med lesing som ei grunnleggande ferdigheit. Mellom anna såg vi at norsklærarane i stor grad arbeidde med lesing og leseopplæring slik som vi forventa, med fokus på både avkoding, forståing, metakognisjon, strategiar og motivasjon. Dei var generelt opptekne av lesing, både av fagtekstar, skjønnlitteratur og frivillig lesing.

Også to av naturfaglærarane arbeidde slik som vi hadde venta at dei kom til å jobbe med lesing i naturfag. Dei brukte læreboka i ein stor del av undervisinga, og nytta seg av ulike lesestrategiar i arbeidet. Derimot møtte vi også ein naturfaglærer som hadde valt å ikkje ha fokus på lesing i det heile teke. Dette funnet opplevde vi som overraskande, fordi det skil seg så klart ut frå teorigrunnlaget vårt, der det vart lagt vekt på at arbeid med utvikling av leseferdigheter skal vere ein naturleg del av alle fag.

Medan dei andre faglærarane var opptekne av eit utvida tekstomgrep, multimodalitet og bruk av lesestrategiar for å sjå heilskapen i teksten, såg matematikklærarane ut til å ha eit forholdsvis einsidig fokus på oppgåver med verbaltekst og omgrepsinnlæring. Dette er interessant, med tanke på at matematiske tekstar har så høg grad av multimodalitet, samanlikna med tekstar i andre fag. Strategiane dei brukte var knytt til å forstå tekstoppgåver, og vi fekk ikkje inntrykk av at dei hadde noko særskilt fokus på å lesing og forståing av multimodale tekstelement.

Av dei fire undertemaa våre, fekk vi inntrykk av at lærarane generelt var mindre opptekne av metakognisjon enn dei var av leseforståing, motivasjon og lesestrategiar. Særleg norsklærarane var opptekne av lesemotivasjon og det å skape gode haldningar til lesing, mellom anna gjennom frivillig lesing og lesestoff med utgangspunkt i eleven sine interesser. Dei andre faglærarane var også tydelege på at lesemotivasjon var viktig, men såg først og fremst ut til å ha hovudfokus på fagleg motivasjon. Lesestrategiar vart nytta i alle fag, og dei vart mellom anna brukt for å auke leseforståinga og lette leseprosessen. Alle lærarane såg ut til å oppfatte leseforståing som særleg viktig for den fagleg kompetansen. Metakognisjon virka derimot som eit noko framandt omgrep, og vi fekk ikkje inntrykk av at dette var noko informantane var særskilt opptekne av. Dette kan sjølvstundt også ha samanheng med korleis vi som forskarar tok opp temaet gjennom intervjuet.

6.1 Kritiske refleksjonar

Sidan vi har relativt få informantar i undersøkinga vår, kan vi ikkje gjere generaliseringar ut i frå funna våre. Derimot kan vi seie noko om korleis nokre lærarar arbeider med opplæring i lesing, forståing, strategibruk og motivasjon, og slik skape eit bilete av arbeidet som blir gjort i skulen. Dette er viktig for å kunne endre, utvikle og lære av praksisen. Vi kunne også ha valt andre metodar, til dømes kvantitative undersøkingar av eit større utval informantar. Dette kunne gjeve andre funn, andre resultat og eit grunnlag for å seie noko meir generelt om korleis lærarar arbeider med lesing som grunnleggande ferdigheit i skulen. Samtidig ville vi ikkje fått moglegheita til å gå i djupna på dei ulike spørsmåla og den enkelte informant sine tankar og erfaringar.

Det er sjølvstundt mykje som kunne vore gjort annleis i prosjektet. Til dømes kunne vi fått andre og meir utfyllande resultat dersom informantane hadde fått utdelt intervjuguide på førehand (sjå s. 36). Då hadde dei fått moglegheit til å førebu seg og tenkje gjennom eigen praksis, for så å gje meir detaljerte svar i intervjuet, samt legge opp til meir relevante timar då vi skulle observere. Samtidig kunne dette svekka reliabiliteten i resultatane, i og med at førebuinga kunne ført til at informantane svarta slik dei kanskje trudde vi ville at dei skulle svare, eller at dei la opp til observasjonar som ikkje var representative for deira kvardagslege arbeid i faget. Denne risikoen er der framleis til ein viss grad, i og med at vi på førehand informerte lærarane om kva tema oppgåva vår handla om. Men ved å ikkje gje fleire opplysingar enn vi følte var nødvendig av etiske og praktiske årsaker, meiner vi den risikoen er så låg som mogleg. Vi kunne også ha sendt transkripsjonane eller eit samandrag av intervjuet, altså resultatkapittelet vårt, til

gjennomlesing hjå informantane. Dette kunne vore ei kvalitetssikring og ei stadfesting på at vi har forstått informantane rett. Dette vart ikkje gjort, fordi transkripsjonane i stor grad var identiske med lydopptaka, og fordi vi dermed vurderte det som unødvendig at informantane skulle bruke tid på lese gjennom desse. Resultatdelen vart ikkje sendt på grunn av tidspress hjå oss og fordi vi ikkje hadde gjort noko avtale om dette med informantane på førehand.

I observasjonane var det ikkje alle som jobba med lesing som grunnleggande ferdigheit slik vi definerte det innleiingsvis (s. 4). Her skreiv vi at lesing som ei grunnleggande ferdigheit handlar om noko meir enn å berre bruke leseferdigheitene, og at fokuset skal vere på å utvikle dei. I eit par av observasjonsøktene såg vi dessutan lite eller ikkje noko arbeid med lesing. I intervjuet gav derimot alle inntrykk av at lesing som ein grunnleggande ferdigheit er noko dei jobbar med i faget. Dette kan vere fordi det er lettare å "smøre tjukt på" og seie at ein arbeider slik og slik i eit intervju, enn det er å endre praksis og jobbe med noko ein ikkje gjer til vanleg, i ein undervisningstime. Men det kan også vere fordi at informantane ikkje visste kva vi la i omgrepet *lesing som ei grunnleggande ferdigheit* da vi observerte, medan dei i intervjuet fekk nokre retningslinjer om kva det handla om, fordi vi stilte spørsmål. På grunn av slike ulikskapar mellom informasjonen vi fekk frå intervjuet og observasjonane, kan vi ikkje seie med sikkerheit at det vi har funne ut er kvardagspraksisen til informantane. Skal du dessutan kartlegge kvardagspraksisen til ein lærar, krev til dømes dette meir enn ein enkelt observasjon. Samtidig meiner vi at funna våre kan gje eit bilete på kva lærarane legg vekt på og kva dei legg i arbeid med lesing som ei grunnleggande ferdigheit.

I analyseprosessen oppdaga vi at nokre omgrep vart tolka og forstått på ulike måtar hjå informantane, som til dømes *aktiv lesar*. Dersom vi hadde stilt kortare og tydelegare spørsmål med klårare definisjonar av enkelte omgrep, kunne informantane ha gjeve andre og meir utfyllande svar. Samtidig er det interessant å sjå korleis informantane tolkar og forstår framande omgrep, sidan det ikkje gjev dei moglegheita til å svare det dei trur vi vil ha som svar. I tillegg kan det gje eit bilete av informanten si forståing for og kunnskapane han eller ho har på området. I etterkant av intervjuet oppdaga vi også at enkelte spørsmål ikkje hadde blitt stilt til alle informantane, mellom anna nokre spørsmål som handla om omgrepsavklaringar. Dermed kan vi ha gått glipp av nokre interessante funn, mellom anna om korleis lærarane forstår omgrepet *lesing som ei grunnleggande ferdigheit*.

Resultata våre seier ikkje noko direkte om arbeidsmåtene til lærarane vi intervjuet er bra eller dårlege, korleis kvaliteten på undervisninga er og kva utbytte elevane får av den enkelte lærar si

undervisning, noko som heller ikkje var hensikta med dette prosjektet. Ved å drøfte funna opp mot teori om kva som kjenneteiknar ein god leselærer, kan ein likevel seie noko om arbeidet som blir gjort og korleis dette kan utviklast vidare. Målet er å sette lys på kva arbeid som vert gjort i skulekvardagen, og det håpar vi at funna våre kan bidra med.

6.2 Vegen vidare

Då vi starta arbeidet med dette prosjektet, var det med eit ynske om å skape eit bilete av det daglege arbeidet med leseopplæring i faga norsk, matematikk og naturfag. Som eit vidare arbeid med dette temaet kan ein gå meir i djupna på det enkelte fag eller tema, og undersøkje enkelte fenomen nærare, til dømes korleis ein kan integrere lesestrategiar i matematikk. Ein kan også sette fokus på andre fag eller andre tema, til dømes kva som kjenneteiknar tekstane i faget og korleis dei er med på å påverke lesearbeidet. Ein kan dessutan gjenta undersøkinga seinare og andre stader for å sjå etter utvikling eller variasjonar, og slik skape eit meir heilskapleg bilete. Kanskje kan ein da etter kvart kunne seie meir om korleis lesing som grunnleggande ferdigheit blir arbeida med i den norske skulen.

På bakgrunn av teori om leseopplæring og funna våre frå drøftingsdelen, vil vi setje opp nokre råd som vi meiner kan vere nyttige i det vidare arbeidet med lesing som grunnleggande ferdigheit i skulen:

- Eksplisitt lesing bør få meir merksemd, mellom anna på grunn av dei metakognitive elementa ei slik tilnærming inneheld. Å tenkje metakognitivt og dermed vere bevisst på korleis ein bør gå fram for å få mest mogleg ut av teksten ein les, er viktig for at elevane skal kunne utvikle seg og bli aktive og sjølvstendige lesarar som overvakar eigen leseprosess. Når læraren modellerer korleis ein god lesar tenkjer, kan ein få inn meir av dette. Slik kan ein undervegs i lesinga lære noko både om det faglege innhaldet og om korleis ein kan bli ein betre lesar.
- Ein bør jobbe for å få til meir tverrfagleg arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit. Dette arbeidet bør bli sett på som ei avlastning og ikkje som ekstra arbeid. Dette kan ein mellom anna gjere gjennom å skape ei felles verktøykasse med lesestrategiar som alle lærarane kan jobbe med i sine fag. I denne samanhengen bør dessutan faglærarane vere bevisste på å nytte norsklæraren sin kompetanse som leselærer, som utgangspunkt for samarbeid, inspirasjon og som ei kunnskapskjelde.
- Sjølv om norsklæraren har eit overordna ansvar for leseopplæringa, bør ikkje lesing bli oppfatta som ein norskfagleg aktivitet, korkje av lærarane eller av elevane. Elevane må

vere bevisste på at lesing er eit verktøy dei brukar for å lære, og at ulike fag og tekstar krev ulik framgangsmåte.

- Skulen bør ta til seg det utvida tekstomgrepet, og bruke dette til å bli bevisst på kva tekstar elevane møter i dei ulike faga. Vidare bør lærarane vere klar over kva dei ulike teksttypene krev av lesaren, for så å lære dei korleis dei bør gå fram for å lese dei ulike tekstane.

Elevane sin lesekompetanse får stor merksemd, både av lærarar, skuleleiing, forskarar, politikarar og samfunnet elles. I dei fleste fag møter ein ulike tekstar og lærebøker, og i enkelte fag får elevane store delar av kunnskapen sin via tekst. Dette er med på å vise kor viktig det er at elevane både lærer å lese, og at dei samtidig kan lese for å lære. I den samanheng kjem både B2 og C3 med eit hjartesukk, som vi meiner det er viktig at skulen har i bakhovudet: Når så mange av faga vert teoretisert og ein må vere ein god lesar for å kunne meistre i faget, kva skjer så med dei svake lesarane? Er det urettferdig at ein elev ikkje skal kunne meistre matematikk, berre fordi han ikkje er så flink til å lese? Er alt dette fokuset på lesing i alle fag med på å skape skuletaparar og umotiverte elevar, som ikkje orkar å prøve fordi dei veit at dei ikkje meistrar det uansett? For som også C2 seier, så blir ikkje alle bokormar. Korleis kan ein legge til rette for at også arbeidskarane i C3 si klasse, som berre vil "vere ute i sandkassa og leike", skal få utbytte av skulegangen på lik linje med dei sterke og motiverte lesarane? Alle elevar er ulike, og alle lærer ulikt. Samtidig er det viktig å tileigne seg grunnleggande ferdigheiter mellom anna i lesing, både for at ein skal kunne meistre skulen, men også for at ein skal kunne bli ein aktiv deltakar i samfunnet. Dette er eit dilemma og ein tankevekkjar som vi meiner krev vidare drøfting og merksemd.

7 Litteraturliste

- Aamotsbakken, B. & Knudsen, S. V. (2011). *Å tenke teori om leseteorier og lesing*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69–83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 252–285). Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520–537.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 221–251). Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier- på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Bjørkås, J. Ø. (2013). Lesing i matematikk: En tverrfaglig utfordring. I M.-B. Waale, & M. Krogtoft (Red.), *Krafttak for lesing i fag* (s. 67–83). Trondheim: Akademia Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bråten, I. (Red.). (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Daal, V. v., Solheim, R. G., & Gabrielsen, N. N. (2011). *Godt nok? Norske elevers leseferdigheter på 4. og 5. trinn*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Henta frå: http://www.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2011_rapport_web.pdf
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – kvalitativ tilnærming* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E. & Solheim, R. G. (Red.). (2013). *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Oslo: Akademia Forlag.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedal and special education*, 1(7), 6–10.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen, & J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i ti skoler etter tre år med*

Kunnskapsløftet (s.77–89). Oslo: NIFU STEP

Håland, A., Helgevold, L., & Hoel, T. (2008). *Lesing er*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Kjærnsli, M., & Roe, A. (Red.). (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kjærnsli, M., & Olsen, R. V. (Red.). (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.

Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading: insights from the research*. Westport, Conn: Libraries Unlimited Inc.

Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2013a). *Læreplanen i matematikk (MAT1-04)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/MAT1-04/>

Kunnskapsdepartementet (2013b). *Læreplanen i naturfag (NAT1-03)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NAT1-03/>

Kunnskapsdepartementet (2013c). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Langtvedt, N. J. (2009). Personopplysninger. Hentet 4. 11. 2014 frå: <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Personopplysninger/>

Maagerø, E. (2009). De langsomme tekstene. Om å lese i matematikk. *Læsepædagogen*, 5, 22-27.

Maagerø, E., & Skjelbred, D. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (Red.). (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Moan, E. F. (2013). Den gode leselæreren- en multikunstner?. I M.-B. Waale, & M. Krogtuft (Red.), *Krafttak for lesing i fag* (s.133–151). Trondheim: Akademika Forlag.

Mork, S. M., & Erlien, W. (2010). *Språk og digitale verktøy i naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2008). Omgrepet tekst i skulen - ei tverrvitskapeleg tilnærming. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 92(03), 234–247. Henta frå http://www.idunn.no/npt/2008/03/omgrepet_tekst_i_skulen_-_ei_tverrvitskapeleg_tilnærming
- Salen, G. B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen: kvalitetssikring av ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A., Solheim, O. J., & Uppstad, P. H. (2014). *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2008). Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. *Bedre skole*, (4), s. 58–61. Henta frå https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%204-08/BedreSkole-4-08_Skjelbred_ogAamotsbakken.pdf
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (Red.). (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta 17. 02. 2014 frå: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=o
- Utdanningsdirektoratet (2013): *Veiledning til læreplan i norsk*. Henta 17. 04. 2015 frå: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-norsk/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Westlund, B. (2010). *Leseforståelse: Lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene*. Vollen: Tell forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Informant nr _____ Skule nr _____ Fag _____

Informasjon om tema og informert samtykke.

Innleiande spørsmål:

Kva klasse og fag underviser du i?

Kor lenge har du jobba i skulen?

Har du noko kurs eller utdanning som er relevant i arbeid med leseopplæring?

Kva er ditt personlege forhold til lesing?

Arbeid med lesing som grunnleggjande ferdigheit:

* Kva tenker du om å arbeide med lesing som grunnleggjande ferdigheit i ditt fag?

Kva legg du i omgrepet "lesing som grunnleggjande ferdigheit?"

Føler du at arbeid med lesing pregar di undervising?

Kva opplever du som positivt eller utfordrande med å arbeide med lesing i ditt fag?

Kva fokus har de som skule på arbeid med lesing som grunnleggjande ferdigheit og lesing alle fag?

* Kan du seie noko om tekstane elevane møter i ditt fag?

* Korleis vurderer du eleven si lesekompetanse?

Arbeid med lesestrategiar:

Kva legg du i omgrepet "lesestrategiar"?

Arbeider du eksplisitt med lesestrategiar?

Korleis vert lesestrategiar brukt i di undervising? (Kva strategiar, innlæring, sjølvstendig bruk, osv.?)

** Korleis vurderer du elevane sin bruk av lesestrategiar?

Arbeid med leseforståing:

Kva legg du i omgrepet "leseforståing"?

Korleis arbeider du for å auke eleven si leseforståing?

Kva meiner du leseforståinga har å seie for eleven sin faglege kompetanse?

** Korleis går du fram for å kunne gjere vurderingar av elevane sitt leseforståingsnivå?

Arbeid med metakognisjon:

Korleis arbeider du for at eleven skal bli bevisst på eigne leseferdigheiter, lære å reflektere og tenke metakognitivt?

Kva meiner du er viktig for at eleven skal bli ein aktiv lesar og lære å tenkje metakognitiv?

** Korleis vurderer du elevane sine metakognitive evner?

Arbeid med motivasjon:

Korleis arbeider du for å skape gode haldningar til lesing? (frivillig lesing, høgtlesing, leselyst, osv.)

Opplever du elevane som motiverte og engasjerte lesarar? Når?

Kva meiner du lesemotivasjon har å seie for eleven sin faglege kompetanse?

Kan du gje døme på korleis du vil gå fram for å gjere elevane motivert til å lese ein bestemt fagtekst?

** Korleis vurderer du elevane sin motivasjon?

Anna informasjon eller kommentarar om økta.

* Desse spørsmåla vart lagt til i intervjuguiden etter intervjuet på skule 1.

** Desse spørsmåla vart slått saman til eitt spørsmål etter intervjuet på skule 1: "Korleis vurderer du eleven si lesekompetanse?"

Vedlegg 2: Informasjon til rektor

Namn:

Stine Mari Flikki

E-post: namn@epost.com

namn@epost.com

Tlf: ** ** * * *

Anne Glimsdal Bakke

E-post:

Tlf: ** ** * * *

Stad:

Høgskulen i Sogn og Fjordane avd. Sogndal

01.09.14

Namn på skule

v/rektor (namn på rektor)

Vi er to studentar som arbeider med å fullføre masterprogrammet "Læring og undervisning" ved Høgskulen i Sogndal. Vi jobbar no med masteroppgåva vår, der vi tek føre oss temaet «Lesing som grunnleggande ferdigheit». Vi er interesserte i å vite meir om korleis leseferdigheiter vert arbeida med i ulike fag i samband med den vidare leseopplæringa. I denne samanhengen ynskjer vi å få kontakt med tre lærarar ved tre ulike skular for å bli kjende med deira erfaringar og korleis dei arbeider med lesing som ei grunnleggande ferdigheit i sine fag. Denne informasjonen vil vi bruke som døme og utgangspunkt for vidare drøfting av temaet.

Vi ynskjer å observere og intervjuje ein norsklærer, ein naturfaglærer og ein matematikklærer i 4.-7. klasse ved _____ skule, og vil sette stor pris på om du kan hjelpe oss med å komme i kontakt med tre aktuelle lærarar som er villige til å hjelpe oss. Det er snakk om observasjon av ein enkel undervisningstime og ein påfølgjande samtale på ca. 45-60 minutt med kvar av lærarane. Vi ynskjer å gjennomførte dette i løpet av veke ... På førehand vil informantane få tilsendt meir informasjon om sjølve observasjonen/intervjuet.

I oppgåva vil både skular, kommunar og lærarar vere anonyme. Informantane har rett til å trekke seg frå prosjektet både før, under og etter informasjonsinnsamlinga, og dei vil også få tilbod om å sjå gjennom dei aktuelle delane av oppgåva, før vi leverer den i mai 2015. Vi har ikkje til hensikt å samanlikne eller evaluere informasjonen vi får frå dei ulike skulane, men bruke den som døme på korleis arbeid med lesing som grunnleggjande ferdigheit vert praktisert i skulekvardagen.

Med venleg helsing

Stine Mari Flikki og Anne Glimsdal Bakke

Vedlegg 3: Informasjon til informantane

Informasjon om observasjon og intervju i samband med vår masteroppgåve om “Lesing som grunnleggjande ferdigheit”

Observasjonen:

Vi ønskjer å observere ein enkelttime (45 minutt) der du underviser i _____ (fag). Det kjem til å vere ikkje-deltakande observasjon, som betyr at vi vil vere ei slags “fluge på veggen” i timen. Undervegs kjem vi til å notere på data. Sidan det er kvardagspraksisen din vi er interessert i, treng du ikkje lage noko spesielt opplegg til denne timen.

Sidan det er læraren vi observerer og ikkje elevane, er vi eigentleg ikkje pålagt å skaffe noka form for samtykke frå foreldre/føresette. Vi ynskjer likevel å informere heimen på førehand, slik at alle veit kvifor vi er der og kven vi observerer. Derfor ber vi om at du fyller ut og limer inn den fylgjande teksten på vekeplanen til elevane den veka vi skal komme. Eventuelt kan du skrive den ut og sende den med heim saman med vekeplanen:

_____ (fyll inn dag for observasjon) denne veka kjem det to studentar som skal observere _____ (fyll inn ditt namn) ein time i _____ (fyll inn ditt fag) i samband med ei masteroppgåve. Både læraren, skulen og klassa skal vere anonyme, og enkeltelevar vil ikkje bli nemnde i oppgåva. Dersom nokon har spørsmål til dette, kan dei kontakte anten _____ (fyll inn ditt namn) eller studentane (Anne: navn@epost.com, tlf. *****) og Stine Mari: navn@epost.com, tlf. *****).

Intervju:

Intervjuet skal gjennomførast etter observasjonen, slik at vi kan bruke observasjonen som eit utgangspunkt for samtala. Vi håper at vi kan få til ei avslappa samtale om temaet “Lesing som grunnleggande ferdigheit”, der du deler av dine erfaringar og metoder. Dersom det er greitt for deg kjem vi til å ta med oss ein lydopptakar, slik at vi slepp å notere alt som blir sagt og heller kan konsentrere oss om samtala.

Etter intervjuet vil vi høyre gjennom lydopptaket og transkribere det over til tekst. Dersom du skulle seie noko du angrar på, kan du når som helst gje beskjed, så vil vi utelate det frå transkriberinga. Vi vil også passe på at all informasjon som kan identifisere deg som informant vil bli utelatt frå transkriberinga. Lydopptaket og notata vil bli sletta når oppgåva er vurdert i juni 2015.

Rettane dine som informant:

I oppgåva vil både skular, kommunar og lærarar vere anonyme. Som informant har du rett til å trekke deg frå prosjektet både før, under og etter informasjonsinnsamlinga. Dersom du ynskjer det kan du sjå gjennom dei aktuelle delane av oppgåva før vi leverer den i mai 2015. Vi har ikkje til hensikt å samanlikne eller evaluere informasjonen vi får frå dei ulike skulane, men bruke den som døme på korleis arbeid med lesing som grunnleggjande ferdigheit vert praktisert i skulekvardagen.

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Observasjon nr. _____

Informant nr.: _____ Fag: _____ Skule nr.: _____

Observasjon	Tolking

Oppsummering av observasjonen: Kva såg vi av arbeid med dei fire fokusområda våre? <i>(fyller ut etter observasjonen, basert på både det vi ser og det vi tolkar)</i>	
Leseforståing	
Lesestrategiar	
Metakognisjon	
Motivasjon	

Vedlegg 5: Skjema for datareduksjon

Om informanten			
	Skule 1	Skule 2	Skule 3
Informant			
Arbeidserfaring			
Kurs			
Personleg forhold til lesing			

Lesing som grunnleggjande ferdigheit			
	Skule 1	Skule 2	Skule 3
Lesing i faget - Kva tenkjer læraren? - Korleis arbeider læraren? - Pregar det undervisinga?			
Omgrepet "Grunnleggjande ferdigheit"			
Fordelar og utfordringar			
Skulen sitt arbeid			
Tekstane i faget			
Vurdering av lesing			

Arbeid med lesestrategiar			
	Skule 1	Skule 2	Skule 3
Omgrepet "Lesestrategiar"			
Arbeid med lesestrategiar - Eksplisitt - Modellering - Kva strategiar?			

- Korleis?			
Sjølvtendig bruk av lesestrategiar			

Arbeid med leseforståing			
	Skule 1	Skule 2	Skule 3
Omgrepet "Leseforståing"			
Arbeid med leseforståing			
Leseforståinga si betyding			

Arbeid med metakognisjon			
	Skule 1	Skule 2	Skule 3
Arbeid med metakognisjon			
"Aktiv lesar"			

Arbeid med motivasjon			
	Skule 1	Skule 2	Skule 3
Arbeid med motivasjon - Skape gode haldningar - Skape engasjerte lesarar			
Elevane sin lesemotivasjon - Engasjement			
Lesemotivasjon si betyding			
Motivere til lesing av ein bestemt fagtekst (døme)			