



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGÅVE

**Lesing som grunnleggjande ferdigheit- Kva skal til for å lukkast, og kva er utfordringane?**

Reading as a basic skill- How do we ensure success, and what obstacles might we encounter?

Av

**301 Heidi-Beate S. Grane**

**305 Monika Hagheim**

Grunnskulelærer 1-7

PE369 D

11.05.2018

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet*, § 10

## Norsk samandrag

Teamet for denne oppgåva er lesing som grunnleggjande ferdigheit. Vi har nytta oss av kvalitativ metode og intervjua fire lærarar som underviser i ulike fag på mellomtrinnet. Med dette i tankane formulerte vi problemstillinga:

Lesing som grunnleggjande ferdigheit på mellomtrinnet:

-Kva skal til for å lukkast med lesing som grunnleggjande ferdigheit?

-Kva er utfordringane innan lesing som grunnleggjande ferdigheit?

I teori delen seier vi litt om bakgrunnen for dei grunnleggjande ferdigheitene, og kvifor desse skulle førast inn som ein del av Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06). Vidare peikar vi på kva lesing som grunnleggjande ferdigheit er, og vi ser på nokre sentrale omgrep som vi meiner er relevante. Til slutt i teoridelen viser vi til rammeverket for dei grunnleggjande ferdigheitene.

Vi hadde, som nemnd tidlegare, ein kvalitativ metode der vi gjennomførde fire intervju. Desse intervjua var gjort på to ulike skular, i to ulike kommunar i fylket. Dette førte til at vi kunne sjå ein del skilnadar mellom dei ulike skulane, og korleis det vart jobba med lesing som grunnleggjande ferdigheit. I kapitel 4 greidde vi ut om resultata og vi drøftar dei ulike funna . Her set vi søkelys på skilnaden mellom dei ulike skulane, som for oss var eit interessant funn. Vi ser og på kva lærarane meiner må til for å lukkast med lesing som grunnleggjande ferdigheit, korleis leseferdigheitene til elevane vert vurdert i skulekvardagen og korleis lærarane jobbar med lesemotivasjon og lesestrategiar. Til slutt ser vi på kva lærarane peikar på når det kjem til utfordringar med lesing som grunnleggjande ferdigheit.

## **English summary**

The topic of this research paper is about how teachers work with reading as a basic skill.

We have benefited from qualitative methods and interviewed four teachers who teach different subjects on the upper primary level. The research question are as follows :

Reading as a basic skill on the upper primary level.

-How do we ensure success with reading as a basic skill?

-What obstacles might we encounter with reading as a basic skill?

In the theory section, we take a closer look at the background of the foundational skills, and why these became a part of the National Curriculum for Knowledge Promotion 2006 (LK06).

Furthermore, we look closer at what reading as a basis skill is, and we look at some concepts that we think are relevant in terms of reading as a basis skill. We will also refer to the framework for the basic skills.

We used a qualitative research in which we performed four interviews in two different schools, in two different municipalities in the county. This led us to see a few differences between the schools, and how they practiced reading as a basis skill. In Chapter 4, we decide on the result data and we discuss the different findings. We look at the difference between the schools which for us was an interesting find. We look at what teachers are required to prosper with reading as a basic skill, how the reading skills of the students are evaluated during a school day and how the teachers work with reading motivation and reading strategies. Finally, we look at what the obstacles one might come across as a teacher when it comes to reading as a basic skill.

# Innhald

1. Innleiing.....	1
2. Teori.....	2
2.1 Bakgrunnen for dei grunnleggjande ferdigheitene og kunnskapsløftet.....	2
2.2 Klargjering av omgrep.....	4
2.2.1 Leseforståing og leseferdigheit.....	4
2.2.2 Lesestrategiar.....	7
2.3 Kva seier Rammeverket om lesing som grunnleggjande ferdigheit? .....	8
2.4 Er det samanheng mellom lesing og skriving?.....	10
3. Metode.....	11
3.1 Kvalitativ metode.....	11
3.2 Informantar.....	12
3.3 Intervjuguide.....	12
3.4 Gjennomføring av intervju.....	13
3.5 Analyse.....	13
3.6 Moglege feilkjelder.....	13
3.7 Etikk.....	14
4. Resultat og drøfting.....	14
4.1 Kva meiner eit utval lærarar må til for å lukkast med lesing som grunnleggjande ferdigheit.....	15
4.2 Korleis vert leseferdigheitene til elevane vurdert i skulekvardagen?.....	16
4.3 Korleis jobbar lærarar med lesemotivasjon?.....	17
4.4 Korleis jobbar lærarar med lesestrategiar?.....	18
4.5 Korleis vel lærarane ut tekstar til bruk i undervisninga.....	19
4.6 Kva kan vera utfordrande når det gjeld lesing som grunnleggjande ferdigheit?.....	20
5. Konklusjon.....	21
6. Vegane vidare.....	22
7. Litteraturliste.....	23
8. Vedlegg .....	26
8.1 Vedlegg 1-Informasjonskriv til rektor.....	26
8.2 Vedlegg 2- Intervjuguide.....	27

## 1. Innleiing:

Dei grunnleggjande ferdigheitene vart innført i skulen saman med Læreplanen for Kunnskapsløftet (heretter omtalt som LK06) i 2006, og inneber at elevane skal kunne uttrykkje seg skriftleg og munnleg, kunne lese og rekne og kunne bruke digitale verktøy (Traavik, Hallås & Ørving, 2009, s. 5). Dei grunnleggjande ferdigheitene set krav til at alle lærarar skal integrere dei grunnleggjande ferdigheitene i alle fag. På den måten kan vi seie at alle lærarar er lese-, skrive-, munnleg-, rekne-, og IKT-lærarar (Skovholt, 2014, s. 14). Dei grunnleggjande ferdigheitene er eit verktøy for elevane si læring i dei ulike faga, i tillegg til at det er ein føresetnad for at elevane skal få vise den kompetansen dei har i dei ulike faga (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Vi ønskjer å sjå nærare på lesinga si rolle i skulen i dag, og korleis det vert jobba med lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag. Difor har vi valt temaet lesing som grunnleggjande ferdigheit.

Lesing er ein av dei fem ferdigheitene som vart innført saman med LK06, og Utdanningsdirektoratet (2012, s.10) definerer lesing slik:

«Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte».

Å kunne lese er altså ein føresetnad for å utvikle kunnskap i dei ulike faga, og eit grunnlag for den livslange læringa til elevane. Leseferdigheita til elevar er i tillegg eit viktig grunnlag for å kunne delta aktivt i samfunnslivet. Ettersom lesing som grunnleggjande ferdigheit er ein føresetnad for ei livslang læring, ser vi det som relevant å sjå på kva som skal til for å lukkast med lesing som grunnleggjande ferdigheit i den norske skulen. Vi tykkjer og det er interessant å sjå nærare på kva utfordringar som er knytt til lesing som grunnleggjande ferdigheit.

I tida før LK06 vart innført, vart ofte lesing og skriving sett på som norsklæraren sitt felt. Etter at dei grunnleggjande ferdigheitene vart innførte, vart dei skrivne inn i alle fagplanar (Traavik et al., 2009, s. 13). Dette innebar at lesing var noko som skulle integrerast i alle fag, ikkje berre i norskfaget.

I ein artikkel skriva av Utdanningsdirektoratet kjem det fram at på bakgrunn av evalueringar av Kunnskapsløftet viser det seg at mange lærarar framleis er usikre på korleis dei skal jobbe med lesing som grunnleggjande ferdigheit i sine fag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Vidare seier

Utdanningsdirektoratet at det å jobbe med lesing som grunnleggjande ferdigheit ikkje berre er eit læraransvar, men og eit leiaransvar. Gjennom arbeidet vårt med bacheloroppgåva vil vi lære meir om korleis lærarar jobbar med lesing som grunnleggjande ferdigheit, og korleis ein jobbar med å oppnå god leseforståing. For å få eit innblikk i korleis lærarar på mellomtrinnet jobbar med lesing som grunnleggjande ferdigheit, har vi intervjuet fire lærarar på mellomtrinnet.

Med bakgrunn i dette har vi formulert problemstillinga:

Lesing som grunnleggjande ferdigheit på mellomtrinnet

Kva skal til for å lukkast med lesing som grunnleggjande ferdigheit?

Kva er utfordringane innan lesing som grunnleggjande ferdigheit?

## 2. Teori

I dette kapittelet vil vi presentere bakgrunnen for dei grunnleggjande ferdigheitene der vi og går inn på kva forskning seier om norske elevar si leseutvikling frå tida før LK06 vart innført og fram til i dag. Vidare ser vi på kva lesing som grunnleggjande ferdigheiter er. Vi skal òg sjå nærare på sentrale omgrep knytt til lesing som grunnleggjande ferdigheit.

### 2.1 Bakgrunn for dei grunnleggjande ferdigheitene og kunnskapsløftet

For å gå inn i problemstillinga vår, er det nødvendig å sjå nærare på kvifor lesing vart ein grunnleggjande ferdigheit, og kva det inneber i praksis at lesing skal gjennomsyra alle fag. Fram til tusenårsskiftet var leseopplæringa i skulen oftast tenkt på som den første grunnleggjande leseopplæringa. Dette var noko som var lagt til småskuletrinnet, og når elevane kom på mellomtrinnet og oppover var stort sett leseopplæringa automatisk retta mot spesialundervisning (Bjørvand & Tønnessen, 2012, s. 103). I tillegg viser Bjørvand & Tønnesen (2012, s. 103) til læreplanen som gjaldt frå 1997-2006, L97, der står det lite om leseopplæringa, og det meste er retta mot begynnaropplæringa.

I 2000 og 2001 deltok Noreg for første gang i dei internasjonale leseundersøkingane PISA og PIRLS. PISA er ei internasjonal undersøking av skulesystema i ulike land, i regi av Organisation for Economic and Co-operation and Development (OECD). Målet med PISA er å kartlegge 15-åringar sin kompetanse i lesing, matematikk og naturfag, og kartlegginga vert gjennomført kvart tredje år (Utdanningsdirektoratet, 2016). I 2001 kom dei første resultata, og vart omtalt som det store «PISA-

sjokket». Målingane viste at norske 15 åringar ikkje presterte høgare enn på eit middels kompetansenivå internasjonalt når det kom til lesing, samanlikna med andre land (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ut frå hovudrapporten frå PISA 2000: «Godt rustet for framtida», kan vi sjå at Noreg ligg som nr 12 på lista av alle dei 32 landa som deltok dette året ( Godt rustet for framtida, 2001, s. 90). PIRLS kartlegg leseinnsats, leseferdigheiter og haldningar til lesing for elevar på 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2011). PIRLS tek utgangspunkt i deltakarlanda sine læreplanar, og det er meininga at tekstane og oppgåvene skal vere kjent stoff som elevane har hatt på skulen (Roe, 2014, s. 192). Også her viste undersøkinga at norske elevar sine prestasjonar når det kom til lesing var ein del svakare samanlikna med andre land (Bjorvand & Tønnessen, 2012, s. 103). Resultata frå begge desse internasjonale leseundersøkingane vart mottekne med bekymring, og sette eit politisk fokus på norske elevar sine faglege resultat i skulen. Barn og unge sin lesekompetanse og lesevanar fekk etter kvart ei omfattande kritisk merksemd (Bjorvand & Tønnessen, 2012, s. 104). Dette resulterte i at Reform-97 skulle evaluerast i regi av Noregs forskingsråd, og i 2001 vart det sett ned eit kvalitetsutval som skulle sjå på kvaliteten av opplæringa i skulen. På bakgrunn av mellom anna kvalitetsutvalets utgreiing og evalueringa av Reform-97, varsla regjeringa at dei ville legge fram ei stortingsmelding våren 2004, som enda ut i den vi kjenner som St.meld. nr. 30. (2003–2004). Kultur for læring . Denne rapporten viser tilbake til PISA sine testar, PISA-sjokket og nye måtar å tenke på i forhold til korleis skulen skal organiserast eller strukturerast og seier blant anna:

Forskning og internasjonale undersøkelser peker på at det bør identifiseres noen grunnleggende ferdigheter som er særlig viktige for elevenes og lærlingenes faglige og personlige utvikling. Departementet mener at disse ferdighetene er: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Dette er ferdigheter som er grunnleggende for å kunne tilegne seg og utvikle kunnskap og viten i fag, men også grunnlag for å kunne kommunisere og samhandle med andre i et bredt spekter av sammenhenger; i utdanning, yrke, samfunn og/eller på det personlige plan (St.meld. nr. 30. , (2003-2004)).

I åra etter PISA, var fokuset retta mot lesing og norske elevar sin lesekompetanse stor. Det vart sett i gang tre store nasjonale tiltak for å auke elevane sin lesekompetanse. Strategiplanen: «Gi rom for lesing», gjekk frå 2003-2007. Målet med denne strategiplanen var å betre elevane si leseferdigheit, og auke motivasjonen for å lese. Vidare skulle den styrke lærarane sin kompetanse i leseopplæring (Bjorvand & Tønnessen, 2012, s. 104). Det andre nasjonale tiltaket var innføringa av dei nasjonale prøvane. Dette arbeidet starta i 2002, og skulle måle leseferdigheit, engelsk og rekning på slutten av fjerde og tiande årstrinn. Frå 2007 vart nasjonale prøvar gjennomført på femte, åttande og niande

trinn (Bjorvand & Tønnessen, 2012, s.105). Det tredje, og kanskje mest omfattande, nasjonale tiltaket for å styrke elevane sin kompetanse i blant anna lesing, var Kunnskapsløftet. Dette var ei ny skulereform som medførte ein heilt ny læreplan for heile det 13-årige skuleløpet. Her vart lesing løfta fram som ein av dei fem ferdigheitene, og integrert i kompetansemåla for kvart fag, og vart difor sett på som ein del av kompetansen elevane skal tileigne seg (Bjorvand & Tønnessen, 2012, s. 105). Ut frå dette kan vi sjå at PISA og PIRLS i stor grad ligg til grunn for innføringa av LK06 og lesing som grunnleggjande ferdigheit. Dette innebar store endringar i skulen, og eit heilt nytt fokus på lesing. I teorien skulle det fungere slik at alle lærarar etter LK06 skulle vere leseleiarar i sitt fag. Dette innebar eit heilt nytt syn på lesing enn det som rådde i tida før LK06.

## 2.2 Klargjering av omgrep.

Det er ein del fagomgrep knytt til lesing som det er viktig å klargjere når ein skriv om lesing som grunnleggjande ferdigheit. Omgrepa lesekompetanse, leseforståing, lesemotivasjon og lesestrategiar er fire faktorar som har mykje og sei for korleis elevane utviklar gode leseferdigheiter, og nærmar seg det vi kallar den gode lesaren.

I leseopplæringa vert det skild mellom den første og andre leseopplæringa (Traavik et al., 2009, s. 37). Den første leseopplæringa tek for seg den tekniske delen av lesinga som inneber å avkode. Dette er noko som er vanleg at elevane meistrar etter 3. årstrinn. Etter kvart som elevane har automatisert lesinga si, vert tekstane stadig meir kompliserte (Skovholt, 2014 s.37). Deretter går elevane over til den andre leseopplæringa som varer livet ut. Den inneber at elevane må reflektere kritisk over det dei les og ta stilling til innhaldet. Vi kan seie at elevane må få reiskapar som kan hjelpe dei til å forstå det dei les, lese kritisk, og utvikle ei merksemd om at ulike fagområde har ulike typar tekstar (Traavik et al., 2009, s. 37). Sidan det er lesing på mellomtrinnet vi er opptekne av i denne oppgåva, er det den andre leseopplæringa som står i fokus for oss.

### 2.2.1 Leseforståing og leseferdigheit.

Desse fagomgrepa er, i følge rammeverket for lesing som grunnleggjande ferdigheit, to ferdigheitsområde som vert utvikla etter kvart som elevane bevegar seg frå den første leseopplæringa og over til den andre leseopplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2017). Om vi ser på Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 10) sine beskrivingar av forhold mellom lesestrategi,



bakgrunnskunnskap og motivasjon, ser vi at desse tre komponentane heng tett saman for å få til ei god leseutvikling. Vi kan ikkje sjå på dei som enkeltfaktorar, men som eit samspel med kvarandre. Ved å arbeide godt med desse tre komponentane vil eleven utvikle større leseforståing og betre leseferdigheit.

Leseferdigheit og lesekompetanse er to omgrep som vert mykje brukt, men som på mange måtar er samanfallande og ofte tyder det same. Lesekompetanse vert nytta om omgrepet leseferdigheit i Maagerø & Tønnesen (2015, s.16-17), og det vert definert slik: "Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet" (Maagerø & Tønnesen, 2015 s. 17). Vidare veit vi at lesing er å avkode og å tolke ulike teikn for at dei skal gje oss ei meining. Roe (2014, s. 20) definerer lesekompetansen slik: «Lesekompetanse bruker jeg i en mer omfattende betydning som innebærer både tekstforståelse, lesestrategier, holdninger til lesing og evnen til å bruke lesingen i ulike sammenhenger». Vi har valt å bruke omgrepet leseferdigheit i oppgåva vår då dette er det som er mest utbreidd.

Det å kunne lese er ei ferdigheit mange av oss tek som ein sjølvfølge. Vi les kvar dag med ulike føremål (Anmarkrud & Refsaahl, 2010, s. 6). Dei fleste borna startar på skulen med stor motivasjon og store forventningar når det kjem til å lære å lese. Korleis kan vi som lærarar arbeide med å utvikle leseferdigheita i klasserommet slik at vi gjev elevane motivasjon og lyst til å lese? Samtidig skal vi hjelpe elevane til å utvikle gode strategiar for lesing og auke elevane sin leseforståing i eit klasserom der vi møter elevar med svært ulike leseforutsetningar og leseferdigheiter.

Lundberg & Herrlin (2015, s. 10) viser til dei ulike dimensjonane når det kjem til leseferdigheit i ein eigen modell, der dei påpeikar at det er viktig å sjå og forstå samspelet mellom desse dimensjonane, sjølv om dei og kan vise til ei typisk utvikling åleine.



Lundberg & Herrlin (2015, s. 11) Forklarar modellen sin slik:

En god fonologisk bevissthet fremmer ordavkodingen, og en god ordavkoding har positiv innvirkning både på den fonologiske bevisstheten og på leseflyten. Flyten har positiv innvirkning på leseforståelsen, samtidig som god leseforståelse bidrar til bedre leseflyt. God leseforståelse er en forutsetning for en positiv leseinteresse, og leseinteressen gjør at

forståelsen blir betre. I figuren er denne gjensidige avhengigheten mellom dimensjonene markert med piler.

Leseforståing handlar om å skape seg ei meining ut frå det ein les og dette er difor nøkkelen til å tileigne seg kunnskap, informasjon eller ulike opplevingar i møte med dei tekstane vi les (Roe, 2014 s. 24). Leseforståing er noko som stadig utviklar seg. Før elevane kan jobbe med leseforståinga, må det Roe (2014, s. 24) kallar «den tekniske siden ved lesing» på plass. Dette bygger på den første leseopplæringa, som skal legge eit godt grunnlag for god ordavkoding, leseflyt og leseforståing. Det å ha gode tekniske leseferdigheter er heilt avgjerande for den vidare leseutviklinga (Roe, 2014, s. 24). Når desse tre komponentane er på plass går lesinga over til å vere eit verktøy for læring og opplevingar. Forventningane til lesinga aukar i takt med at elevane vert eldre. Det vert forventa at elevane etter kvart skal engasjere seg meir kritisk til det dei les. Det handlar ikkje lenger berre om å forstå og attfortelje innhaldet i ein tekst. Skal elevane utvikle god leseferdigheit og leseforståinga må vi som lærarar gi dei verktøya dei treng for å nå måla i rammeverket. Desse verktøya vi snakkar om er god lesemotivasjon og gode lesestrategiar.

Roe (2014, s. 38) påpeikar at motivasjon og engasjement er avgjerande for evna og viljen til å lese, og at nokon forskarar hevdar at motivasjon og engasjement er ein viktig del av sjølvle leseferdigheita. Målet med leseopplæringa på skulen er at elevane går inn i tekstane med glede og interesse, og at dei forstår at lesing nokon gonger er nødvendig .

«Motivasjonsarbeid og undervisning i lesestrategier må gå hånd i hånd, for dersom elevene ikke er motiverte for å lese, kan arbeidet med lesestrategier i verste fall bare bli tekniske øvelser som elevene ikke forstår overføringsverdien av. Viss eleven ikke ser nytten av å lese, er det vanskelig å konsentrere seg om innholdet. Da hjelper det ikkje å ha gode leseferdigheter» (Roe, 2014, s.39)

Gjennom 13 år i grunnskulen skal elevane tileigne seg lesing som ei grunnleggjande ferdigheit ved at dei les ofte og mykje ved sidan av at dei arbeidar systematisk med lesestrategiar.

## 2.2.2 Lesestrategiar

Lesestrategi er eit verktøy vi brukar når vi les ein tekst. Lesestrategi er alle dei grepa ein lesar gjer for å fremje leseforståinga. Anmarkrud og Refsahl (2010, s.14) forklarar lesestrategi slik: «Svært forenklet kan lesestrategier defineres som det en leser gjør ut over det han eller hun må gjøre for å lese en tekst». Dette handlar om alle dei grepa elevane nyttar ut over det å avkode sjølve teksten. Det handlar om tankemetode og dei handlingane eleven utfører for å forstå og lære seg innhaldet i teksten. Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 13) viser til at det for ti år sidan var få lærarar som kjende til lesestrategiar. Dette var ein av dei satsingane som det vart lagt vekt på etter PISA og PIRLS på 2000 – talet, der ein av forklaringane på dei norske elevane sine svake leseferdigheitar kom av mangel på bruk av lesestrategiar. Dette er grunnen til at lesestrategiar i dag har fått ein plass i læreplanen.

Det finst ekstremt mange ulike strategiar som lesarane kan nytte seg av. Difor er det viktig at lærarane hjelper elevane å sortere desse ulike strategiane og presentere strategiar som er hensiktsmessige å bruke på dei aktuelle klassetrinna. Anmarkrud og Refsahl (2015, s. 15) presenterer nokre lesestrategiar som dei meiner eignar seg til bruk på mellomtrinnet. Dei har sortert dei i fire ulike kategoriar: *repeteringsstrategiar*, *utdjuningsstrategiar*, *organiseringstrategiar* og *overvåkingsstrategiar*. Dei påpeikar at elevane ikkje treng å tileigne seg eller nytte seg av alle desse samtidig, men at ein elev på mellomtrinnet bør beherske nokre få og gode strategiar. Det er fordi dei utfyller kvarandre og kan nyttast i ulike formål for lesing. Anmarkrud og Refsahl (2015, s.15) viser vidare til at ulike lesestrategiar er, i varierende grad, hensiktsmessig før, under og etter lesing av ein tekst.

Lesesenteret (2014) har gitt ut heftet «lesing er» som seier noko om korleis ein som lærar skal jobbe med desse ulike fasane. Lesesenteret (2014) forklarar desse fasane som ei prosessorientert undervisningsform, som har som mål å bevisstgjere og lære eleven å nytte dei ulike strategiane.

«I førlesefasen forbereder vi oss på lesingen, i lesefasen aktiviserer vi ulike kognitive prosesser for å huske og forstå hva teksten handler om, og i etterlesefasen reflekterer vi over det vi har lært, og hvordan vi lærer» (lesesenteret, 2014 s. 40)

Anmarkrud og Refsahl (2015, s. 74) viser til viktigheita av eit kollegialt samarbeid. Dei seier at: “Når elevar kan gjenkjenne noe felles ved lærernes praksis og deres bruk av strategier i flere fag, vil strategiene få gyldighet langt utover et enkelt fag.” Vidare viser dei til at eit kollegialt samarbeid er svært viktig for å sikre elevane ei god strategiutvikling. Skal elevane lære seg korleis dei skal nytte dei ulike lesestrategiane, er det viktig at dei får prøve dei ut på ulike typar tekstar og oppgåver. Gjennom erfaring med bruk av lesestrategiane, utviklar eleven kunnskap om kva tid ulike lesestrategiar bør

nyttast, og kva type strategi som er mest hensiktsmessig. Når lærarar driv med direkte undervisning, modellerer dei for elevane. Samtidig som målet er at dei skal trekke seg tilbake i takt med elevane sin utvikling. Anmarkrud og Refsahl (2015, s. 29) viser òg til ein fire-trinns utviklingsmodell som viser korleis lærarar kan jobbe med innlæringa av lesestrategiar. Desse er: *sjå og kopier*, som bygger på at eleven klarer å kopiere strategibruken når lærar eller medelev viser og forklarar. *Gjere saman*, viser til at eleven klarar å bruke ein strategi saman med andre og har eit eige bidrag. *Arbeide sjølvstendig med hjelp og støtte* handlar om at eleven jobbar delvis aleine, men med rettleiing og tilrettelegging for når og korleis strategiane skal brukast. *Nyttar fleire lesestrategiar sjølvstendig* vil seie at eleven kjenner dei ulike strategiane sine styrker og svakheit og kan velje sjølv kven som er mest hensiktsmessig i forhold til tekst og føremål. Skal lærarar kunne undervise elevar i lesestrategiar, må dei sjølve ha tilstrekkelege med kunnskap på området (Roe, 2014, s. 28). Ved å lære elevane gode lesestrategiar, skapar vi gode lesarar. Eit kjenneteikn på den gode lesaren er i følge Roe (2014, s. 87) ein lesar som har tilgang på ulike typar verktøy, altså lesestrategiar, og kan nytte desse hensiktsmessig under lesinga si. I tillegg må lesaren overvake lesinga si og på den måten vere bevisst på kva type strategiar hen skal nytte seg av og kva tid desse skal nyttast. Dette krev at lesaren er aktiv i sin eigen leseprosess. Å undervise elevar grundig i lesestrategiar kan for mange lærarar kjennast tidkrevjande, men på sikt vil god strategiundervisning gi elevane auka læringsutbytte når det kjem til å lese skulen sine lærebøker og fagtekstar. Anmarkrud og Refsahl (2015, s. 29) påpeikar til slutt at å bruke tid på strategiopplæring er ei «utgift til innteksts ervervelse».

### 2.3 Kva seier rammeverket om lesing som grunnleggjande ferdigheit?

Rammeverket for dei grunnleggjande ferdigheitene vart fastsett av Kunnskapsdepartementet 11.01.2012, seks år etter at LK06 vart innført. Dette rammeverket skal hjelpe læreplangrupper med å utvikle og revidere læreplanar for fag i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Om vi går inn i rammeverket for lesing som grunnleggjande ferdigheit, vil vi sjå at det inneheld ei matrise der lesing som grunnleggjande ferdigheit er delt inn i fire ferdigheitsområder og fem nivåbeskrivingar (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Å kunne lese som grunnleggjande ferdighet					
Ferdighets-områder	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
<b>Forberede, utføre og bearbeide</b>	Braker forkunnskaper. Skaffar seg overblikk over teksten før lesing. Leser enkle tekster på papir og skjerm. Bearbeider teksten med noe hjelp.	Leser enkle tekster med flyt og utholdenheit. Finner og lesar tekster på Internett. Stiller spørsmål til teksten. Kan samtale om innholdet.	Variar lesemåte etter teksten og formålet med lesingen i fag. Leser og navigerar hensiktsmessig på Internett. Braker oppklarande strategiar. Braker ulike metodar for å systematisere innholdet.	Braker faglige og andre forkunnskaper aktivt. Er bevisst og kritisk ved lesing på papir og Internett. Bearbeider teksten på selvstendig måte.	Velger relevante strategiar tilpasset teksten og formålet med lesingen. Er bevisst på egen lesing og reflekterer over brukte strategiar.
<b>Finne</b>	Finner eksplisitt uttrykt informasjon som er sentralt plassert i enkle tekster.	Kjenner igjen sentrale tekster i faget. Finner eksplisitt uttrykt informasjon i tekster med konkurrerende informasjon. Refererer til kilder.	Finner og kombinerer informasjon fra flere stader i tekster med konkurrerende informasjon. Vurderer om kildene er troverdige.	Finner implisitt informasjon i komplekse tekster. Braker kilder på en kritisk og etterprøvbart måte.	Finner detaljert og implisitt informasjon i tekster med ukjent form eller innhold.
<b>Tolke og sammenholde</b>	Braker egne ord og trekker enkle slutningar ut fra informasjon i tekster.	Identifiserer hovudtemaet og forstår sammenheng som er tydelig uttrykt i en tekst.	Forstår informasjon som er implisitt uttrykt i tekster.	Forstår tvetydigheter. Oppfattar motstridende informasjon og informasjon som står i motsetning til det forventede.	Viser helhetlig og detaljert forståelse av komplekse tekster. Kan systematisere og trekke slutningar på bakgrunn av implisitt informasjon.
<b>Reflektere og vurdere</b>	Kommenterer innhold i enkle tekster.	Vurderer innholdet i tekster ut fra fagkunnskap og egne erfaringar.	Gir begrunnede vurderingar av form og faglig innhold i tekster.	Analyserer og vurderer form og innhold på en kritisk måte. Sammenligner og systematiserer informasjon i ulike faglige tekster.	Vurderer komplekse tekster om ukjente emner på en kritisk måte. Trekker inn faglige og samfunnsmessige perspektivar.

Med tanke på at lesing som grunnleggjande ferdigheit vart innbakt i alle kompetansemål saman med LK06, inneheld ikkje matrisa noko nytt knytt til lesing som grunnleggjande ferdigheit.

Utdanningsdirektoratet seier at desse ferdigheitsområda og nivåbeskrivingane er med på å klargjere kva lesing som grunnleggjande ferdigheit inneber, og korleis ein kan sjå føre seg progresjonen av lesing som grunnleggjande ferdigheit (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Utdanningsdirektoratet (2017) utdypar ferdigheitsområda slik:

«**Forberede, utføre og bearbeide** innebærer å ta i bruk ulike strategier for å forstå tekster av stadig større vanskegrad. Dette forutsetter avkodingsstrategier der lyder trekkes sammen til ord, ord til setninger og setninger til tekst.»

«**Finne** innebærer å finne fram til informasjon som er eksplisitt eller implisitt uttrykt i tekster.»

«**Tolke og sammenholde** innebærer å kunne trekke slutninger på bakgrunn av innholdet i én eller flere tekster.»

«**Reflektere og vurdere** innebærer å forholde seg selvstendig til tekster. Dette spenner fra å kommentere innholdet i tekster med utgangspunkt i egne meninger til å forholde seg kritisk til en tekst som en helhet og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger.»

Når vi ser på denne matrisa, så ser vi heilt konkret kva lesing som grunnleggjande ferdigheit inneber. Matrisene i rammeverket viser kva som er typisk i dei ulike nivåa til eleven si utvikling, og det viser tydeleg korleis utviklinga av leseferdigheter bør gå for seg. For å få ei djupare forståing om lesing

som grunnleggjande ferdigheit er det viktig for oss å klargjere fleire omgrep i matrisa. Desse omgrepa er mellom anna lesestrategiar og forkunnskap, som vi forklarte om i kapittel 2.2.2.

Utdanningsdirektoratet påpeikar òg at ulike typar tekstar i ulike typar fag er avgjerande for å utvikle ei funksjonell leseferdigheit. Når elevar lærar seg å velje ut ein bevisst bruk av lesestrategiar som er tilpassa formålet med lesinga, er dette med på å utvikle ei funksjonell leseferdigheit. Det krev at elevane får erfaringar med ulike tekstar i ulike sjangrar. Dei skal få møte ekte tekstar som ikkje berre står i lærebøkene sidan lesing som grunnleggjande ferdigheit skal ligge til grunn for ei livslang læring. For å gje ei god leseopplæring er det viktig at lærarar vektlegg krava til kva lesing i dei ulike faga betyr, og integrerer lesing i dei aktuelle faga (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Kva er då viktig å tenke på når ein skal skape gode lesarar, og korleis skal ein gå fram for å jobbe med lesing som grunnleggjande ferdigheit på mellomtrinnet? For å jobbe med utviklinga av lesing som grunnleggjande ferdigheit, er det viktig å sjå på det som eit samspel mellom det å forstå og det å avkode når vi skal nærme oss tekst (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vidare seier utdanningsdirektoratet at elevane må lære seg å meistre lesing på ulike nivå og på ulike arenaer som bøker, ulike tekstar i papirform og tekstar på skjerm. I tillegg må lesinga vere prega av konsentrasjon, flyt og samanheng, og det å vere uthalden når ein les. Leseferdigheita vert på den måten utvikla gjennom at elevane vert presenterte for ulike tekstar i ulike fag, for så å måtte orientere seg i eit mangfald av tekstar og forhalde seg kritisk til det dei les. Dei må nytte gode lesestrategiar for å søke på og behandle informasjonen dei finn, og etterkvart vil elevane utvikle ein bruk av hensiktsmessige lesestrategiar som er tilpassa målet med lesinga (Utdanningsdirektoratet, 2017).

## 2.4 Er det samanheng mellom lesing og skrivning?

Traavik og Jansson (2013, s. 43) påpeikar at tradisjonelt har trua vore sterk på at lesing er lettare enn skrivning, og at leseferdigheiter bør kome før skriveferdigheiter. I dag er ikkje denne trua like påstendig, og innanfor både forskinga og i klasseromma snakkar ein i dag like mykje om skrive – og leseopplæringa, som lese – og skriveopplæringa (Traavik & Jansson, 2013 s. 43). Forskarar har kome fram til at elevane ofte har større tru på at dei kan skrive, enn at dei kan lese. Dette handlar om at dei lyderar seg fram til bokstavane og på denne måten klarar dei å skrive ord. Ikkje alltid korrekt, men gjennom utforsking av lyd (fonem) og bokstav (grafem), dannar elevane dei første orda på papiret (Traavik & Jansson, 2013 s. 43). Forsking viser at « utprøvande skrivning kan vere ein god innfallsvinkel til å tileigne seg leseferdigheit» (Traavik & Jansson, 2013 s. 43).

Traavik & Jansson (2013, s. 40) Påpeikar at jo meir ein les, dess flinkare vert ein å lese. Jo meir ein skriv, dess flinkare vert ein til å skrive. «Derfor er det viktig at undervisninga i lesing og skriving blir lagt opp som parallelle aktivitetar og går hand i hand» (Traavik & Jansson, 2013 s.41) .

### 3. Metode:

For å gå inn i problemstillinga vår om kva som skal til for å lukkast, og kva for utfordringar ein kan møte på innan lesing som grunnleggjande ferdigheit, har vi valt å intervju fire lærarar. Når ein skal skrive ei bacheloroppgåve som handlar om livet i skulen, må ein tenke nøye over at undersøkingane ein gjer skal gje valide og reliable resultat. Valide resultat får ein når ein stiller spørsmål som representerer verkelegheita, og vidare kan vi sei at validitet går ut på kor godt spørsmåla som vert nytta representera verkelegheita. Reliabiliteten, som tyder pålitelegheit, viser til kor påliteleg data er og kor nøyaktig vurderinga av innsamla data er (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.23).

Det finnast to hovudmetodar som er vanlege å nytte innan samfunnsforskning, kvalitativ og kvantitativ metode. Om vi skal sjå nærare på desse metodane kan vi sei at den kvalitative metoden er meir fleksibel enn den kvantitative metoden. Årsaka til den påstanden er at den kvalitative metoden gjev rom for tilpassing av spørsmåla ein vel å stille, og deltakarane i undersøkinga har moglegheit til å svare med eigne ord. Den kvantitative metoden derimot er meir fastlåst og lite fleksibel på grunn av at alle deltakarane vert stilt dei same spørsmåla og gjerne med svaralternativ. Den kvantitative metoden vert då mest nytta i situasjonar der ein vil prøve å samanlikne svar på tvers av settingar og deltakarar (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.17).

#### 3.1 Kvalitativ metode

Med tankane våre festa på kva vi ønskjer å finne ut, har vi valt å nytte oss av ein kvalitativ metode. Sidan vi i hovudsak vil finne ut om lærarane si erfaring med lesing som grunnleggjande ferdigheit, føler vi at informantane våre må få moglegheit til å komme med eigne ord og erfaringar kring temaet. Ved å jobbe kvalitativt har vi og moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål dersom vi vil utdjupe noko. Dette gjev ikkje den kvantitative metoden rom for. Vi ønskjer å finne ut kva som skal til for å lukkast, og kva for utfordringar som er knytt til lesing som grunnleggjande ferdigheit. Ved å velje ein kvalitativ metode gjev det oss eit betre grunnlag for å få eit bilete av korleis lærarar jobbar med akkurat dette.

## 3.2 Informantar

Vi har valt å nytte oss av kriteriebassert utveljing når vi valte ut informantane våre. Kriteriebassert utveljing vil sei at vi vel ut informantar som oppfyller spesielle kriterium (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 51), og i vårt tilfelle var kriteriet lærarar på mellomtrinnet på to ulike skular. Vidare har vi valt å bruke få informantar, så vi enda opp med fire informantar fordelt på to ulike skular og to ulike kommunar.

For å skaffe oss informantar sendte vi e-post til rektorane ved to skular i Sogn og Fjordane (vedlegg 1). Vi informerte om prosjektet, fekk klarsignal frå begge skulane og kontaktinformasjon til to lærarar på mellomtrinnet. Vi intervjuar lærarar ved kvar vår skule og samanlikna etterpå svara vi fekk. Vi meinte at det var lurt å bruke to ulike skular ettersom alle skular jobbar ulikt og har sine fokusområde. Dette var med på å styrke validiteten i oppgåva vår.

I drøftingsdelen vel vi å omtale lærarane som L1, L2, L3 og L4 (L1 og L2 jobbar ved skule nr.2. L3 og L4 jobbar ved skule nr.1)

L1= Har jobba som lærar i grunnskulen i 11 år, er kontaktlærar i 5.trinn, faglærar i matematikk, samfunnsfag og naturfag på skule med ca. 90 elevar på barnetrinnet.

L2= Har jobba som lærar i grunnskulen i 14 år, faglærar i norsk på skule med ca.90 elevar på barnetrinnet.

L3= Har jobba som lærar i grunnskulen i 15 år, faglærar i norsk, engelsk, naturfag og KRE på skule med ca. 140 elevar på barnetrinnet.

L4= Har jobba som lærar i grunnskulen i 18 år, faglærar i norsk, naturfag, matte og samfunnsfag på skule med ca.140 elevar på barnetrinnet.

## 3.3 Intervjuguide

Intervjuet vårt bestod av 15 spørsmål som var delt inn i hovudtema (vedlegg 2). Vi valde å nytte oss av eit semistrukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Det vil i hovudsak seie at vi hadde ein overordna intervjuguide som utgangspunkt. Likevel kunne vi bevege oss mellom spørsmåla, og stille utfyllande spørsmål dersom vi hadde behov for det.

Intervjuguiden vår var knytt til teorien som vart utgreidd i førre kapittel. Vi hadde delt spørsmåla inn i tre kategoriar for å få fram korleis ein skal lukkast med å jobbe med lesing som grunnleggjande ferdigheit i skulen, og kva utfordringar ein kan støyte på. Vi stilte spørsmål kring lesing som ei



grunnleggjande ferdigheit for å få fram informantane sine erfaringar i forhold til kva som skal til for å lukkast med dette i skulen, og kva dei ser på som utfordrande. Vi stilte og spørsmål om lesestrategiar og lesemotivasjon sidan dette er to viktige komponentar for å få til ei god leseutvikling hjå elevane.

### 3.4 Gjennomføring av intervju

Informantane våre fekk ikkje utdelt spørsmåla på førehand. Dei fekk i staden for ein e-post der vi informerte om temaet og undertema i intervjuet. Årsaka til at vi gjorde det slik var at vi ønskjer å få fram den faktiske kvardagen i skulen, og ikkje at informantane skulle lese seg opp på spørsmåla på førehand. Vi syntest at dette var eit viktig poeng når det kom til oppgåva sin validitet. På førehand hadde vi ein pilotstudie på arbeidsplassane våre for å verte tryggare på spørsmåla og sjå om noko ikkje virka hensiktsmessig.

Sjølve intervjuet varte i mellom 30-45 minutt og vi hadde spørsmåla framfor oss på eit ark. Enkelte stader nytta vi oss av oppfølgingsspørsmål for å utdjupe dei svara vi fekk. Vi nytta oss av møterom på skulane, og fekk på den måten ro rundt oss til å utføre intervjuet. Til å dokumentere svara nytta vi oss av ein lydopptakar. Vi kjende på at det ikkje var naturleg at vi skulle sitte å notere ned svar undervegs. Ved å nytte oss av ein lydopptakar vart samtalen mellom oss og informantane meir naturleg.

### 3.5 Analyse

Å analysere data vil seie å arbeide systematisk med den innsamla informasjonen vår. Tilnærminga vår er fenomenologisk. Det vil sei at vi utforskar og beskriv informantane våre sine erfaringar og forståingar av eit fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Etter å ha intervjuet informantane våre, transkriberte vi lydfilene og tok til med analysen av meningsinnhaldet i dataet. Vi utførte ei meningsfortetting, noko som vil seie at vi fjerna den irrelevante informasjonen og samla den informasjonen som var sentral for vår problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Vi samla data under fem ulike kategoriar for å sortere informasjonen vi hadde samla inn på ein oversiktleg måte. Slik fekk vi ei djupare forståing av dei innsamla dataa. Vidare analyserte vi den relevante informasjonen etter beste evne, tolka dei og samanlikna funna våre med den relevante teorien.

### 3.6 Moglege feilkjelder

I undersøkinga vår må vi ta høgde for feilkjelder. Sidan vi gav informantane ein e-post med tema for intervjuet på førehand, var det fleire som fortalte oss at dei hadde vore inne og lese litt om emnet før

vi tok til med intervjuet. Om vi ikkje hadde gjort dette, er det mogleg at vi hadde fått andre svar. Vi intervjuar òg to lærarar ved same skule, og moglegheita er stor for at vi hadde fått eit anna resultat om vi nytta oss av fire skular i staden for to. Årsaka til det er at alle skular har sine styrker, svakheiter og tradisjonar. Om ein skule har gode rutinar for lesing, kan det vere at den andre skulen ikkje har like gode rutinar. Då vil det kanskje gje eit unaturleg bilete av verkelegheita. Om vi ser på kor mange år dei ulike lærarane har arbeidd som ferdig utdanna lærarar, ser vi at alle var utdanna før LK06 tredde i kraft. Moglegheita er stor for at vi hadde fått andre resultat dersom vi hadde intervjuar ferske lærarar som hadde studert etter at dei grunnleggjande ferdigheitene vart innført i skulen. Ei siste mogleg feilkjelde vi ønskjer å vise til, er at fleire av lærarane gav uttrykk for at dei var nervøse før intervjuet. Dei var bekymra for at dei ikkje skulle strekke til, og ha manglande kunnskap om emnet. Men trass i desse moglege feilkjeldene, meiner vi at intervjuar kastar lys over kva nokre lærarar vektlegg med lesing som grunnleggjande ferdigheit, og kvar utfordringane ligg.

### 3.7 Etikk

Christoffersen og Johannessen (2012, s.41) viser til at forskningsetiske retningslinjer kan delast inn i tre typar omsyn. 1) Informantens rett til sjølvbestemming og autonomi, 2) forskarens plikt til å respektere informantens privatliv og 3) forskarens ansvar til å unngå skade. Vi ønskte under heile arbeidet med bacheloroppgåva vår, før, under og etter arbeidet, å ta etiske omsyn. Det gjeld i form av informantane sin opplysning kring prosjektet, frivillig deltaking og den moglegheita at dei kan trekke seg når som helst under arbeidet. All informasjon som kjem fram har blitt oppbevart forsvarleg, og utan tilgang for andre enn oss. Vi har og lagt vekt på anonymiteten ved å omtale informantane våre som L1, L2, L3 og L4 slik at det ikkje skal vere mogleg å identifisere dei.

## 4. Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil vi presentere dei resultatane frå intervjuar som er interessante for problemstillinga vår. Når vi sette oss ned for å analysere funna våre, oppdaga vi ein del skilnader ved skulane på enkelte område.

Ein interessant observasjon vi gjorde gjennom intervjuet, som ikkje var ein del av spørsmåla våre, var at den eine skulen (skule nr.1) der L3 og L4 jobbar, akkurat hadde jobba med UIU (ungdomskuletrinn i utvikling), medan den andre skulen (skule nr.2) der L1 og L2 jobbar, har hatt andre fokusområde dei siste åra. Lærarane som har arbeidd med UIU hadde i tillegg eit godt samarbeid på tvers av trinna når det kjem til leseutvikling hjå elevane. UIU er ei form for skulebasert kompetanseutvikling som er retta inn mot ungdomskulen, men sidan dette er ein skule som har 1.-10. klasse, valde skulen å

engasjere alle lærarar på heile skulen i dette kompetanseløftet. Under intervjuet var skule nr.1 i tillegg gode på å bruke faguttrykk når dei omtala arbeid med lesing, noko skule nr.2 ikkje var like gode på. Vi såg likevel at skule nr. 2 gjorde mange av dei same grepa som skule nr.1, dei visste berre ikkje kvifor dei gjorde det. Eksempelvis greidde skule nr. 2 ut om ulike aktivitetar dei gjennomførte i klassane før, under og etter lesing, men dei nytta aldri omgrepet "lesestrategiar" om desse aktivitetane. I tillegg hadde skule nr. 2 lite fokus på samarbeid på tvers av skuletrinna, og dei sakna fokus på lesing som grunnleggjande ferdigheit frå skuleleiinga.

#### 4.1 Kva meiner lærarane må til for å lukkast med lesing som grunnleggjande ferdigheit

For å lukkast med lesing som grunnleggjande ferdigheit er det fleire element som spelar ei viktig rolle. I 2006 vart det ei stor omlegging av innhaldet i den norske skulen ved at dei grunnleggjande ferdigheitene vart innførte. Gjennom lesing som grunnleggjande ferdigheit vart det lagt nye retningslinjer for korleis elevane skulle tileigne seg fagstoff. Likevel nemner alle lærarane vi har intervjuet, at det framleis er fleire lærarar på skulen deira som den dag i dag etterspør, og saknar konkrete retningslinjer og kurs i korleis dei skal jobbe med lesing som grunnleggjande ferdigheit på tvers av faga. Det kjem og fram at dei tykkjer det er viktig at alle er opne for å bygge på kompetansen sin, og på den måten ha ein kunnskap om lesing som grunnleggjande ferdigheit. Informantane våre etterspurde i tillegg kva fokus lærarutdanninga har på lesing som grunnleggjande ferdigheit i andre fag enn norsk, med fokus på lesedidaktikk i fag som samfunnsfag, naturfag og musikk. L3 seier: «Det handlar om manglande kompetanse. Her er det viktig at skulen legg opp til kurs og etterutdanning, men vi opplever òg at nokre lærarar er vonde å vende. Dei ser framleis på dette som norsklæraren sitt ansvar».

Dette ser vi på som eit interessant funn. Er det slik at det tek så lang tid å endre eit syn på undervisningspraksis i skulen? Det er jo, som nemnt tidlegare, 12 år sidan lesing som grunnleggjande ferdigheit vart innført i skulen. Det som kom fram i intervjuet var at lærarane framleis ikkje kjenner på at dei har nok kunnskap, og at synet på lesing hjå enkelte lærarar framleis er i tråd med det som rådde i tida før LK06.

Alle lærarane var einige om at samarbeid er eit viktig element, men likevel var lærarane ved skule nr.2 usikre på korleis dette skulle gjerast i praksis. Dei meinte likevel at det kravde meir samtale om lesing som grunnleggjande ferdigheit på team og utveksling av undervisningsopplegg. Tverrfaglege mål og lik bruk av lesestrategiar på tvers av klassetrinna er eit viktig poeng som vart påpeika av alle fire lærarane. Det er gjerne ulike faglærarar inne i same klasse, det krev at det må vere felles fokus på

lesing og same bruk av strategiar for ikkje å forvirre elevane. Dette har god samanheng med det som kom fram i kapittel 2.2.2, der vi poengterte viktigheita av at elevane finn like lesestrategiar på tvers av faga. Det har òg samanheng med kapittel 2.3 i forhold til korleis rammeverket viser til at bevisst bruk av lesestrategiar er med på å utvikle ei funksjonell leseferdigheit.

Alle lærarane var ganske tydelege på at skuleleiing og kommune må legge til rette for at lærarar får etterutdanning og kunnskap om lesing som grunnleggjande ferdigheit. Dette er delvis i tråd med det Utdanningsdirektoratet (2013) påpeikar, at lesing som grunnleggjande ferdigheit både er eit læraransvar og eit leiaransvar. Det vil seie at skuleleiinga har ei sentral oppgåve når det kjem til å gjere lærarane bevisste på at lesing er ein del av fagkompetansen i alle fag. Alle lærarane vi intervjuva sakna òg at det vart lagt til rette for nok tid og ressursar i skulekvardagen. Spesielt sakna skule nr.2 at leiinga tok tak i korleis det burde jobbast med lesing som grunnleggjande ferdigheit i skulekvardagen, og eventuelt at det vart laga ein overordna leseplan for heile kommunen. Dette er eit interessant funn med tanke at lesing som grunnleggjande ferdigheit har vore ein del av læreplanen i så mange år. Samstundes signaliserte det at skuleleiinga bør synleggjere og jobbe med lesing som grunnleggjande ferdigheit som eit satsingsområde.

#### 4.2 Korleis vert leseferdigheitene til elevane vurdert i skulekvardagen?

Alle lærarane var inne på at det å vurdere elevane sine leseferdigheiter er noko som ofte vert gjort utan at ein tenkjer over at ein gjer det. L3 og L4 ved skule nr. 1 var likevel veldig konkrete når dei fortalde kva dei observerte. Dei fortalte at det vart gjort ved munnleg aktivitet og observasjonar av kva elevane har forstått. Det vart òg observert om dei kan attfortelje teksten, lese mellom linjene og samtale om innhaldet i teksten. I tillegg til dette vart det observert om dei kunne reflektere over teksten og vere kritisk til det dei las, og om dei jobbar sjølvstendig eller treng mykje hjelp. Alle desse observasjonane er i tråd med rammeverket sine ferdigheitsområder i å kunne lese, som vi greidde ut om i kapittel 2.3 Erfaringane til alle lærarane var likevel at når elevar har gjennomført dei nasjonale prøvene i lesing, er det tydeleg å sjå at dei strevar med å lese mellom linjene og forstå det som ikkje står eksplisitt uttrykt i teksten. L1 og L2 seier at rammeverket ikkje vart direkte nytta når det kom til vurdering i klasseromma fordi det er så omfattande og svært tidskrevjande å setje seg inn i. Begge skulane brukte Carlstens lesetest som ei kartlegging av elevane sine leseferdigheiter. Denne testen målar lesehastigheit og leseforståing, men både skule nr. 1 og skule nr. 2 meinte at desse testane tok til å verte utdaterte. L2 sa òg at sånne typar testar kan vere litt misvisande fordi hen heller ønskte ein elev med låg lesefart og høg leseforståing, framfor ein elev som las fort, men som ikkje hadde forståinga på plass. Når vi vidare spurde lærarane kva som kjenneteiknar ein god og ein

svak lesar var dei ganske einstemte i at ein god lesar har leseforståinga på plass, men samtidig kan lese med ein viss lesefart. Ein svak lesar kan gjerne vere teknisk flink til avkoding men på same tid ikkje ha leseforståinga på plass. I tillegg kan ein god lesar attfortelje og samtale om teksten, dei kan jobbe sjølvstendig med tekstarbeid og vurdere sitt eige arbeid. L3 påpeikte i tillegg at ein verkeleg god lesar kan vurdere og reflektere kring innhaldet i ein tekst. Ut i frå dei kriteria som lærarane påpeika, kan vi sjå at dei viser til nokre av dei ferdigheitsområda som er nedfelt i rammeverket. Dei nemner å *finne, tolke og samanhalde* og L3 nemner i tillegg *reflektere og vurdere*. Det var ingen av lærarane på dei to skulane som nemnde at dei vurderte eleven sine evner til å *forberede, utføre og bearbeide*. Likevel viser dei til at dette ferdigheitsområdet ligg til grunn for å vere ein god lesar.

Det var ingen av lærarane på dei to skulane som hadde eit fast system på korleis dei vurderte elevane sine leseferdigheiter utover dei faste kartleggingsprøvene i lesing, som oftast vart lagt til norskfaget. På skule nr.2 følte dei at det hang litt i lause lufta, men at dei gjorde det automatisk utan å tenkje over det i skulekvardagen. Medan på skule nr.1 hadde dei klare vurderingsverktøy dei nytta seg av i klasseromsituasjonen, men ikkje noko meir systematisk enn det. Eit eksempel på eit slik vurderingsverktøy hjå skule nr.1 var fagsamtalar tilknytt matematikkfaget. Det nyttar dei seg av for å vurdere elevane sin kompetanse når det kom til faguttrykk.

### 4.3 Korleis jobbar lærarar med lesemotivasjon

Som vi var inne på i kapittel 1, peika vi på at lesemotivasjon byggjer på individets eigen vilje til å lese. I tillegg vart det nemnt at alle elevar har ulik motivasjon for å lese, og ulik bakgrunnskunnskap når det kjem til lesing. Vi spurde lærarane våre korleis dei jobba med lesemotivasjon i klassane sine, og der gjorde vi fleire interessante funn. Alle lærarane nemnde først og fremst leseprosjekt. Det interessante var at leseprosjekta ofte vart lagt til norsktimane og inneheldt skjønnlitterære tekstar. Alle lærarane poengterte at eit leseprosjekt i norsk kunne vere svært nyttig for å jobbe med lesemotivasjonen til elevar, og at dei hadde gode erfaringar med ulike leseprosjekt. Det kunne til dømes vere ei temaveke, som innebar at dei i ein periode las for eksempel teikneseriar, der mykje av undervisningsopplegget desse vekene omhandla akkurat dette temaet. L3 og L4 ved skule nr.1 peika i tillegg på at det er viktig å sjå på lesing og skriving som noko som heng tett saman. Dei understreka at dei har gode erfaringar med å skrive tekstar parallelt med leseprosjektet. Dette har god samanheng med det vi viste til i kapittel 2.4 om lesing og skriving har ei samanheng.

Eit godt samarbeid med biblioteket var og ein viktig faktor. Skule nr.2 sa at dei nytta seg av lesepilotar. Det vil seie at eit vist tal elevar er testpilotar for nyinnkjøpte bøker. Deretter gav dei

tilbakemelding til bibliotekaren og medelevar om kva dei tykte om bøkene. Dette er med på å motivere og inspirere medelevar til å lese dei same bøkene. Forfattarbesøk er òg noko som kan inspirere til vidare lesing. Eit viktig poeng for å skape motiverte lesarar er å la dei få lese noko dei har interesse av. L4 sa «Kvifor skal eg tvinge ein elev inn i ei leseløvebok, dersom interessa er teikneserie eller ei bok om dyr. La elevane lese det dei har interesse for, dette meiner eg er med på å styrke lesemotivasjonen. All lesing er god lesing.».

Alle fire lærarane peika på at høgtlesing er noko dei fleste elevane likar godt. Lærarane opplever at elevane trivast godt når dei vert lesne for, dette speglar seg frå 1.-10. klasse. Dette gjev alle elevane lik føresetnad for å forstå , reflektere og vurdere den same teksten, om dei er sterke eller svake lesarar.

Noko vi fann interessant var at lærarane stort sett knyter lese­motivasjon til arbeid med skjønnlitterære tekstar og leseprosjekt, bortsett frå L4. Hen viser til at elevane må få lese tekstar innanfor deira eige interessefelt. I tillegg seier L4 at det er svært nyttig å jobbe tverrfagleg mellom fag. Elevane lærer å lese ulike fagtekstar på tvers av fag, og dei ser nytten av å sjå dei ulike faga i ein samanheng. Dei har nettopp avslutta eit slikt tverrfagleg arbeid der dei les faktatekstar om skogsdyr i norsk, jobba med temaet folk i skogen i samfunnsfag og i naturfag handla det om livet i skogen. L4 poengterte i tillegg at dette er lettare for hen, med tanke på at hen sjølv underviser i alle desse faga på same trinn.

#### 4.4 Korleis jobbar lærarar med lesestrategiar

I teoridelen fekk vi fram at lesestrategiar er eit verktøy vi nyttar når vi les, og det er alle dei grepa vi gjer for å fremje leseforståinga i det vi les. Allereie tidleg i grunnskulen vert det jobba med lesestrategiar. Lærarane ved skule nr.1 seier at arbeidet med lesestrategiar tok til med ein gong lesinga var automatisert. Det vart vist direkte til at dei ulike fasane ved lesing, før, under og etterlesefasen, vert jobba mykje med. I dette arbeidet legg dei inn ulike strategiar som tankekart, BISON-overblikk, VØL-skjema, nøkkelord og ordforklaringar. L3 ved skule nr.1 er svært tydeleg på at hen brukar mykje tid på akkurat førlesefasen for å aktivere førkunnskapane til elevane og skape interesse kring det dei skal lære.

Alle lærarane ved begge skulane viste til viktigheita av å modellere lesestrategiane for elevane og vise dei korleis ein går inn i teksten. Korleis ein vel å jobbe i dei ulike lesefasane varierer frå tekst til tekst, og ut i frå formålet med lesinga. L3 påpeikar at målet er å skape sjølvstendige elevar som kan reflektere og vurdere tekstar og sitt eige arbeid.

Vidare seier L3: «Det er viktig at elevane får presentert ein del ulike lesestrategiar, og etter kvart skal dei vere i stand til å velje sjølv kva strategi som passar best for dei, kva strategi dei likar best å jobbe med eller kva strategi som passar best i forhold til teksttype. Dette handlar like mykje om den gode lesaren og om hen er i stand til å ta gode strategival».

Alt botnar i å skape ein god lesar som tek gode strategival. Dette heng tett saman med det vi presenterte i kapittel 2.2.2 om lesestrategiar og kva som kjenneteiknar den gode lesaren. Vi finn det òg i kapittel 2.3 som tek utgangspunkt i rammeverket, og kva som må til for å utvikle gode lesarar.

#### 4.5 Korleis vel lærarane ut tekstar til bruk i undervisninga?

Vi spurte og lærarane korleis dei valte ut tekstane dei nytta i undervisninga si. Forskjellen var overraskande stor mellom skulane. Lærarane på skule nr.1 påpeika viktigheita av å nytte ulike typar tekstar, og ikkje berre lærebøkene. Dei understreka at det var viktig å finne relevante tekstar, samtidig som ein må passe på at desse tekstane ikkje vert for vanskelege. Det er mange faktatekstar på nett som fort kan verte utfordrande for elevane. Då må vi som lærarar ha ein plan på korleis vi skal arbeide vidare med teksten saman med elevane. L3 poengterer at det er mange gode tekstar i lærebøkene, men skal elevane lære seg å lese til dømes fagtekstar kritisk er det viktig at dei har fleire ulike tekstar om det same temaet. L4 er opptatt av at i eit klasserom er det eit stort mangfald av elevar. Nokre er sterke visuelt, andre er sterke auditivt. Derfor var hen opptatt av å nytte ein del multimodale tekstar, der elevane fekk både bilete, tekst og lyd. Skule nr.1 seier dei nyttar læreboka mykje i til dømes fag som engelsk og norsk. Grunnen til det, er at tekstane er ofte nivådelte i språkfag. Då er det lettare at alle elevane kan nytte den same boka, men at teksten kan tilpassast den einskilde elev. I andre fag som til dømes KRLE, naturfag og samfunnsfag nyttar dei både lærebok, internett, aviser, blad, andre lærebøker og kortfilmar. L4 seier «Vi må verte flinkare til å utnytte ressursen endå meir. Det er viktig å nytte PC-en aktivt i klasserommet». L3 og L4 påpeikar begge at det finst fleire gode nettsider, spesielt i forhold til samfunnsfag og naturfag, til dømes TV2-skole, Naturfag.no og Spiren. L4 avsluttar med å seie «Dersom ein tek seg tid til å leite og er litt kreativ, vert elevane ofte engasjerte og vidare vert undervisninga ofte veldig kjekk». Når me spurte det same spørsmålet på skule nr.2 påpeikar begge lærarane tidsklemma. Både L1 og L2 er opptatt av å legge til rette for dei elevane som har behov for eige opplegg, men peikar på av at dette stel mykje av tida deira til å leite og plukke ut andre tekstar til resten av elevgruppa. L1 seier hen er blitt flinkare i det siste til å plukke tekstar frå andre gode læreverke for å variere tekstane. L1 viser og til at det er lettare å plukke ut tekstar i nokre fag enn i andre. Trass i at skule nr.2 viser til at dei er litt for mykje lærebokstyrt i undervisninga, peikar dei på at fleire av læreverka dei nyttar i undervisninga er

utdaterte og dårlege. Dette kan vi kople tilbake på teorien vi viser til i kapittel 2.3, som omhandlar rammeverket, og at skal elevane verte gode lesarar treng dei ulike typar tekstar i ulike typar fag.

## 4.6 Kva kan vere utfordrande når det gjeld lesing som grunnleggjande ferdigheit

Det kom fram under intervjuet at det finst fleire utfordringar med lesing som grunnleggjande ferdigheit. L4 påpeika at «Dersom ikkje alle lærarar vil og kan noko om lesing som grunnleggjande ferdigheiter, så kjem vi ingen stader. Kollegiet ved ein skule må bygge på kunnskapen sin, og skulen må satse på lesing for at ein skal kunne lukkast. Det handlar om å endre haldninga til lesing i alle fag». Vidare peika L4 på at det er ei utfordring å få alle lærarar til å forstå at dei er leseleiarar.

Alle lærarane vi intervjuet peika på at det er viktig med tidleg innsats når det kjem til lesing som grunnleggjande ferdigheit, og det er viktig å ha nok ressursar i form av personale på dei minste trinna. På den måten vert dei godt rusta innan lesing når dei tek til på mellomtrinnet og vidare opp i ungdomsskulen.

L3 og L4 på skule nr.1 nemnde at mangel på lesemotivasjon er eit element som kan påverke lesinga. Dersom ein elev manglar lesemotivasjon, kan det vere vanskeleg å motivere eleven til å lese, uansett om ein prøvar å finne bøker som både er fengande og lettlesne. Ein elev som ikkje er ein motivert lesar, vil heller ikkje verte ein betre lesarar. Dersom ein elev les mykje og ofte innan ulike sjangrar og tekstar, vil det gje ein betre lesar enn ein elev som ikkje les. L1, L3 og L4 var og samde i at dersom mangelen på lesemotivasjon er til stades vil det fort gå ut over andre fag enn norsk. Det er fordi lesing skal gjennomsyre alle fag, og elevane vert frustrerte og føler at dei ikkje er gode nok fordi lesing er ein så stor del av skulekvardagen. L1 seier at hen er redd for at dette er med på å skape skuletaparar og fleire «dropp-out» elevar sidan dårleg motivasjon ofte fører til dårleg meistring. Vidare kan mangel på motivasjon påverke andre fag i forhold til at eleven vert uroleg og ofte vil hevde seg på ein negativ måte i klasserommet. L1 seier òg at hen erfarer at desse elevane ofte slit med dårleg sjølvtilit. Det som kom fram her var litt i gråsona, men ingen av lærarane var heilt sikre på korleis dei skulle jobbe med lesemotivasjon knytt til saktekstar. Vi spurte ikkje nokon av lærarane eksplisitt om korleis dei jobba med lesemotivasjonen til elevane, men etter intervjuet sat vi igjen med ei kjensle at lærarane var usikre på korleis dei skulle jobbe med lesemotivasjon knytt til fagtekstar.

L3 og L4 ved skule nr.1 seier at dei synast arbeid med lesestrategiane òg fører med seg utfordringar.



Det kan vere alt frå å få elevane til å bruke rett strategi til rett type tekst, og det å få dei til å komme i gang med lesestrategiar så tidleg som mogleg. Dei peikar på at det er svært viktig å få elevane til å forstå at lesestrategiar er eit verktøy som skal vere til hjelp for å kunne dra ut innhaldet i ein tekst. Dette er i tråd med rammeverket som vi greidde ut om i kapittel 2.3, som seier at elevane skal velje relevante strategiar som både er tilpassa teksten og formålet med lesinga.

Ei siste utfordring som alle lærarane påpeika, som ikkje går på elevane eller skulekvardagen, er det faktum at mange lærarar manglar kunnskap og kompetanse om lesing som grunnleggjande ferdigheit. Årsaka dei fleste lærarane nemner er at dei ikkje får den vidareutdanninga eller kompetanseløftet dei har behov for, eller eit overordna mål for læringa i form av leseplanar.

## 5. Konklusjon

I denne oppgåva var fokuset vårt å sjå på lesing som grunnleggjande ferdigheit. Målet vårt var å sjå nærare på kva erfarne lærarar meinte måtte til for å lukkast med lesing som grunnleggjande ferdigheiter, og kva utfordringar dei kunne støyte på. Gjennom intervjuar våre med eit utval lærarar sit vi att med kjensla av at dette var noko alle lærarane kunne noko om, men samtidig gav dei uttrykk for at dei var usikre på mykje av det som lesing som grunnleggjande ferdigheit inneber. Lærarane på skule nr.1 hadde likevel litt meir kompetanse innan feltet sidan dei akkurat hadde avslutta eit kompetanseløft som gjekk på lesing i skulen deira. Skule nr.2 har ikkje hatt lesing som grunnleggjande ferdigheit som satsingsområde, og dei gav tydeleg uttrykk for at dei sakna at leiinga tok tak i det. Vi beit oss merke i at tryggleiken desse to skulane viste kring lesing som grunnleggjande ferdigheit var svært ulik.

Vi ser at spørsmåla våre om kva som skal til for å lukkast og kva utfordringar ein finn i lesing som grunnleggjande ferdigheit er noko som går hand i hand. Lærarane våre poengterer viktigheita av at alle lærarar ser på seg sjølv som leselærarar, og at skulen har ein felles plan på korleis lesing som grunnleggjande ferdigheit bør integrerast i skulekvardagen, i alle fag. Dei påpeiker at felles leseplanar, kompetanseløft, kurs, like leseverktøy og positive haldningar til lesing i alle fag vil hjelpe dei på vegen med å lukkast med dette. Dersom dette ikkje er til stades, kan dette lett verte ei stor utfordring for leseutviklinga og arbeidet med lesing som grunnleggjande ferdigheit. Vi såg at det var eit tema som gjennomsyra heile problemstillinga vår, både kva som krev for å lukkast og kva som kan vere utfordringa. Det er, som L3, påpeiker : "Det handlar om manglande kompetanse, for enkelte lærarar ser framleis på dette som norsklærar sitt ansvar".

Vårt mål var ikkje å finne eit fasitsvar på kva som skal til for å lukkast med lesing som grunnleggjande ferdigheiter, og kva utfordringar ein kan finne med tanke på lesing som grunnleggjande ferdigheit. Målet var å dra fram ulike aspekt på korleis eit utval lærarar jobbar med lesing som grunnleggjande ferdigheit i klasserommet. Vi har fått ei formeining om at det lærarane etterspør er kurs og auka kompetanse innan feltet, då dei til tider følte seg på gyngande grunn. Lærarane kjenner på at dei kanskje ikkje veit nok om emnet og skulle til tider ønskje at dette vart jobba meir med i form av fagdagar, kurs og etterutdanning. Lærarane er og bekymra over at det enno finst lærarar som ser på leseopplæringa som norsklærer sitt ansvar, 12 år etter at LK06 var innført med dei grunnleggjande ferdigheitene. Det viser seg og at lærarane etterspør kva fokus lærarutdanninga har når det kjem til lesing som grunnleggjande ferdigheit. Dette finn vi svært interessant, tek det verkeleg så lang tid å endre ein innarbeidd undervisningspraksis i skulen?

## 6. Vegen vidare

Gjennom denne oppgåva har vi studert lesing som grunnleggjande ferdigheit på to ulike skular. Vi såg at skulane har heilt ulik praksis, kompetanse og måte å jobbe med lesing som grunnleggjande ferdigheit på. Det som kunne vore interessant er å sjå nærare på er korleis desse elevane prestera på dei nasjonale prøvane. Når den eine skulen har lesing som grunnleggjande ferdigheit som satsingsområde, og den andre ikkje, kunne det vore interessant å samanlikne resultatata på den nasjonale prøven på desse elevane. Dette for å få eit innblikk i kor viktig det er å ha lesing som grunnleggjande ferdigheit som satsing, og at lærarane har god kunnskap om emnet, slik at elevane vert betre. Eller er det slik at elevane prestera like godt uansett korleis lesing vert jobba med i skulen? Tileignar dei seg denne ferdigheita likevel? Har fokus og kompetanseløft på lesing som grunnleggjande ferdigheit noko å sei for elevane sine prestasjonar?

Det som kunne vore interessant å sjå nærare på når det kjem til lesing som grunnleggjande ferdigheit, er korleis lærarar nyttar dei nasjonale prøvene til å vurdere elevane sin leseframgang. Vi såg gjennom arbeidet med oppgåva at å vurdere elevane var noko lærarane gjorde tilfeldig, og ikkje hadde eit fast system på. Det kunne òg vore interessant å studert dei nye læreplanane som skal setjast i verk hausten 2020, for å sjå om lesing som grunnleggjande ferdigheit vert enno meir tydeleggjort i sjølve læreplanen. Å tydeleggjere lesing som grunnleggjande ferdigheiter er kanskje noko som kan gjere lærarar tryggare på korleis dei skal jobbe med dette i skulen.

## 7. Litteraturliste:

Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Bjorvand, A.M. & Tønnessen, E.S. (Red.). (2012). *Den andre leseopplæringa- utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for Lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Jansson, K. B., & Traavik, H. (Red.). (2014). *Norsk boka 2- Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. st. nr. 30 2003-2004). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Lundberg, I. D., & Herrlin, K. (2015). *God leseutvikling – Kartlegging og øvelser*. Oslo : Cappelen akademiske forlag

Lesesenteret. (2016). *Forskning ved Lesesenteret*. henta frå <https://lesesenteret.uis.no/forskning/>

Lesesenteret. (2018). *Godt nytt! – Norske resultater fra PIRLS 2016*. henta frå: <http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls/2016/>

Lesesenteret. (2014). *Lesing er*. Henta frå <http://lesesenteret.uis.no/boeker-hefter-og-materiell/boeker-og-hefter/lesing-er-article80065-12686.html>

Lesesenteret. (2017). *Norske elever har betydelig framgang i lesing*. henta frå: <http://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsartikler/norske-elever-har-betydelig-framgang-i-lesing-article122133-12576.html>

Lesesenteret. (2016). *PIRLS - en internasjonal leseundersøkelse*. henta frå <https://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls/>

Maagerø, E. & Tønnesen, S, T. (Red). (2015). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Univeritetsforlaget.

Skovholt, K.(2014). *Innføring i grunnleggende ferdigheter: praktisk arbeid på fagenes premisser*.

Traavik, H. D., & Jansson, K.B. (Red) (2013). *Norsk boka 1- Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget

Traavik, H., Hallås, O. & Ørvig, A.(2009). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget

UIO: institutt for lærerutdanning og skoleforskning. *Hovudrapportene. Godt rustet for framtida*. (2000). henta frå: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/index.html>

UIO: institutt for lærerutdanning og skoleforskning. *Hovudrapportene. Stø kurs*. (2015). henta frå: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/index.html>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. henta frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/tall-og-forskning/forskning-viser/Internasjonale-studier-om-norsk-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *PISA*. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

Utdanningsdirektoratet. (2017) . *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Utvikling av leseferdighet krever fokus på lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag*. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2013/forskningviser0313web.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>

## 8.Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1- informasjonsskriv til rektor

Til \_\_\_\_\_, rektor ved \_\_\_\_\_ skule

Førespurnad om informant til bachelorprosjekt

Hei!

Vi er to studentar ved HVL (Høgskulen på Vestlandet), som studerer Grunnskulelærer 1-7. Dette året skal vi skrive bacheloroppgåve, og det skal vere ei profesjonsretta oppgåve som kan knytast opp til det daglege arbeidet i skulen.

Vi har valt temaet «lesing som grunnleggande ferdigheit». Målet med oppgåva er å finne ut litt meir om korleis lærarar jobbar med denne ferdigheita i skulen. Ved sidan av å setje oss grundig inn i teori, ynskjer vi å intervjuje to lærarar på mellomtrinnet.

Ynskje vårt er at to lærarar ved dykkar skule er villige til å la seg intervjuje om dette emnet.

Vi påpeikar at ingen namn på personar eller skule vert nemnd i oppgåva. Alt vert anonymisert etter personvernlova. Det er fullt mogleg for informantane å trekkje seg undervegs, og intervjuja tek ikkje meir enn ein halv time.

Ta gjerne kontakt om det er noko de lurar på.

Helsing

Heidi Beate Grane og Monika Hagheim

## 8.2 Vedlegg 2- Intervjuguide

### Intervju

#### Hovudspørsmål:

##### Lesing som grunnleggjande ferdigheit:

1. Då dei grunnleggjande ferdigheitene vart innført i den norske skulen var det med mål om at dei skulle gjennomsyre alle fag. Lesing var då ei ferdigheit som skulle integrerast i alle fag, og alle lærarar skal vere leselærarar. Kva meiner du må til for å lukkast med lesing i alle fag?(kollegium, den enkelte lærar, skulen og kommunen)
2. Utdanningsdirektoratet viser til at det framleis er læreverket som dominerer fagtekstane som vert nytta i skulen. Korleis vel du ut tekstar til bruk i undervisninga di med tanke på leseforståing og lesestrategiar? (Samfunnsfag, Naturfag m.m)
3. Lesing som grunnleggjande ferdigheit er i rammeverket delt inn i fire ferdigheitsområder som igjen er delt inn i fem nivå. Korleis vurderer du leseframgangen til dine elevar med tanke på dei ulike nivåa i rammeverket?
4. Korleis legg (du/teamet) skulen opp til å jobbe på tvers av fag med lesing som grunnleggjande ferdigheit?
5. Etter LK06 skulle ikkje lesing og skrivning lengre vere berre norsklæraren sitt ansvar. No skulle alle lærarar ta inn dei grunnleggjande ferdigheitene i sine fag. Kva utfordringar er knytt til at alle lærarar skal vere leselærarar i alle fag ?
6. Kva tenkjer du kan vere utfordringa med lesing som grunnleggjande ferdigheit?

##### Lesemotivasjon

7. *Lesesenteret påpeikar at gode leseprosjekt i skulen stimulerer elevane si lyst til vidare lesing, og at elevane sin motivasjon er ein føresetnad i alle leseprosjekt. Motivasjon er ofte også det fremste kjenneteiknet ved den glade lesaren. (Lesesenteret, 2014)*Korleis jobbar skulen her for å skape motiverte elevar til lesing på din skule?
8. Korleis meiner du lese­motivasjonen spelar inn på eleven si utvikling av leseferdigheiter? Og dersom eleven har mangel på motivasjon, kva kan det føre til i klasserommet?

Alder: \_\_\_\_\_

Jobba som lærar sidan \_\_\_\_\_ .

Kva klasstrinn arbeidar du på? \_\_\_\_\_

Kva fag underviser du i? \_\_\_\_\_

Kva fag har du undervist mest i? \_\_\_\_\_

Kva klasstrinn har du mest erfaring med? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Korleis jobbar du i klasserommet for at elevane skal verte motiverte til lesing? Og kva utfordringar kan mangel på lesemotivasjon føre til?

### Lesestrategiar

10. Et viktig formål med leseopplæringa i norskfaget er å stimulere eleven si leselyst og leseglede. Utviklinga av leseferdigheiter forutset at elevane les ofte og mykje, og at de arbeider systematisk med **lesestrategiar tilpassa teksttype og formål med lesinga**. Kva lesestrategiar nyttar du deg av i klasserommet? Og korleis går du fram for å lære elevane å bruke lesestrategiar?
11. Kva synast du er nyttig og utfordrande med lesestrategiar?
12. Kva kjenneteiknar ein sterk lesar og ein svak lesar?
13. Kva meiner du er viktig før lesing, under lesing og etter lesing?
14. Korleis planlegg du arbeidet med tekstane du skal bruke i undervisninga di?
15. Korleis jobbar du og klassen med leseforståing, kva strategiar nyttar du og korleis går du fram for å lære elevane om desse?