



Universitetet  
i Stavanger

# Lesing som grunnleggende ferdighet

- Hva er nå det?



Masterstudie i spesialpedagogikk

Våren 2012

Trine Merete Brandsdal



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2012  Åpen
Forfatter: Trine Merete Brandsdal	..... (signatur forfatter)
Veileder: Oddny Judith Solheim	
Tittel på masteroppgaven: Lesing som grunnleggende ferdighet – hva er nå det? Engelsk tittel: Integrating teaching of reading as a basic skill in subjects	
Emneord: Kunnskapsløftet, lesing som grunnleggende ferdighet, lære fra tekst, eksplisitt/implisitt undervisning, forankring i helhetlig teori	Sidetall: 77 + vedlegg/annet: 9/7  Stavanger, 12.05.2012 dato/år

# Forord

To års studier ved Universitetet i Stavanger er snart ved veis ende. Mastergradstudiet i spesialpedagogikk har vært spennende og lærerikt, og jeg ser fram til å bruke min nyervervede kunnskap i framtidig arbeid.

Det er mange som fortjener en takk for at denne masteroppgaven ble mulig. Først og fremst vil jeg takke min informant og mine prøveinformanter for at de var villige til å dele sine erfaringer, tanker og opplevelser rundt et sentralt tema. Jeg vil også takke for velvillighet fra de aktuelle skolene.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Oddny Judith Solheim for gode, konstruktive tilbakemeldinger, og for å være imøtekommende og oppmuntrende.

Jeg vil også takke mine nærmeste, familie og venner, for støtte og oppmuntring gjennom hele prosessen.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine medstudenter for oppmuntrende ord, støtte og deling av kunnskap.

Stavanger 10.05.2012

Trine Merete Brandsdal

# Sammendrag

I 2006 ble den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, innført. Nytt ved den nye læreplanen var blant annet innføringen av de grunnleggende ferdighetene. I tillegg til lesing, består de grunnleggende ferdighetene av regning, bruk av digital verktøy og å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Evalueringer av Kunnskapsløftet (ibid) viser at intensjonen med integreringen av de grunnleggende ferdighetene i stor grad ikke er forstått eller har ført til særlige endringer på skolenivå (Møller, Prøits, & Aasen, 2009).

Når det gjelder lesing som grunnleggende ferdighet viser undersøkelser at det etter denne innføringen har blitt mer fokus på lesing i skolen, men ikke som en integrert del av fagene (Hertzberg, 2009).

Målet med denne studien var å undersøke hvordan en lærer integrerer lesing som grunnleggende ferdighet i fag. Jeg valgte å undersøke dette gjennom å observere en lærer gjennom et tema i samfunnsfag på 7. trinn, i tillegg til å intervju denne læreren. Skolen min informant jobber ved har lesing som grunnleggende ferdighet som spesielt fokusområde dette skoleåret.

Jeg har brukt et kvalitativt forskningsdesign med observasjon og intervju som metoder. Teorien tar utgangspunkt både i norsk og internasjonal forskning

Gjennom studiet var det et overordnet punkt og to underpunkt som utmerket seg. Det overordnede punktet handler om å lære fra tekst versus å lære fra formidling. De to underpunktene handler om betydningen av eksplisitt versus implisitt undervisning i lesing og betydningen av at undervisningen er forankret i helhetlig teori. I drøftingsdelen av oppgaven blir disse funnene drøftet i forhold til den aktuelle teorien. Avslutningsvis i oppgaven blir det presentert en oppsummering av funnene, refleksjoner og forslag til videre forskning

## Innhold

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Aktualitet .....	2
1.2 Presentasjon av problemstillingen .....	3
1.3 Disposisjon og struktur .....	4
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>5</b>
2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet .....	5
2.2 Lesing i samfunnsfag .....	7
2.3 Lesekompetanse og leseforståelse.....	9
2.3.1 Forkunnskaper.....	10
2.3.2 Forståelsesstrategier .....	13
2.3.3 Lesemotivasjon.....	17
2.4 Tekstbasert læring .....	19
2.4.1 Kunnskaper.....	20
2.4.2 Strategier .....	21
2.4.3 Interesse/motivasjon.....	22
2.4.4 Akklimatisering .....	23
2.4.5 Kompetansenivået.....	24
2.4.6 Kyndighet/ekspertise.....	24
2.5 Hva kjennetegner undervisning som skaper aktive lesere? .....	25
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>32</b>
3.1 Valg av metode.....	32
3.2 Case .....	33
3.3 Observasjon.....	34
3.4 Intervju .....	35
3.5 Utvalg.....	36
3.6 Reliabilitet.....	37
3.7 Validitet .....	38
3.8 Overførbarhet.....	38
3.9 Etske refleksjoner .....	39
<b>4.0 Funn</b> .....	<b>41</b>
4.1 Bakgrunnsinformasjon.....	41

4.2 Observasjon .....	43
4.2.1 Aktivisering av forkunnskaper .....	43
4.2.2 Arbeid med mål .....	43
4.2.3 Dialog mellom læreren og klassen .....	44
4.2.4 Arbeid med ord og begreper .....	45
4.2.5 Arbeid med strategier .....	45
4.2.6 Modellering .....	46
4.2.7 Hands-on – aktiviteter .....	46
4.2.8 Evaluering .....	47
4.3 Intervju .....	48
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>54</b>
5.1 Tekstbasert læring .....	54
5.2 Å lære fra tekst versus å lære fra formidlig .....	55
5.2.1 Eksplisitt versus implisitt undervisning .....	57
5.2.2 Forankring i helhetlig teori .....	66
<b>6.0 Avsluttende kommentarer .....</b>	<b>73</b>
6.1 Utfordringer ved implementeringen av de grunnleggende ferdighetene .....	73
6.2 Oppsummering av utfordrende faktorer .....	74
6.2.1 Konklusjon .....	76
6.3 Refleksjoner .....	76
6.4 Videre forskning .....	77
<b>7.0 Litteratur .....</b>	<b>78</b>

## Oversikt over Vedlegg

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjon og samtykke

## Oversikt over figurer

Figur 1: Ferdighetsutvikling og kunnskap (Alexander, 2006), s. 21

Figur 2: Ferdighetsutvikling og strategibruk (Alexander, 2006), s. 22

Figur 3: Ferdighetsutvikling og motivasjon (Alexander, 2006), s.23

Figur 4: Stages of reading development A (Alexander, 2006), s. 23

Figur 5: Stages of reading development B (Alexander, 2006), s. 25

Figur 6: Engagement of reading development (Guthrie & Wigfield, 2002), s. 26

Figur 7: Strategitrappa, s.42

Figur 8: Eksempel på mål, s. 44

Figur 9: Eksempel på en ukeprøve, s. 47

Figur 10: Eksempel på tankekart, s. 63 og 64.

## 1.0 Innledning

Betydningen av å kunne lese har for den enkelte økt i takt med samfunnets utvikling. Kravene til lesekompetanse blir stadig større og mer mangfoldige. Lesing er i ikke lenger noe elevene lærer i første klasse, og så kan de lese en gang for alltid. Elevenes leseforståelse utvikler seg *ikke* automatisk etter hvert som de får mer lesetrening. Forskning viser at de elevene som får systematisk leseopplæring også etter de har knekket lesekoden vil utvikle seg til å bli bedre lesere enn elever som ikke har fått denne undervisningen. I møte med stadig mer avanserte tekster kreves det at lesekompetansen arbeides med og utvikles. God lesekompetanse og tekstforståelse er viktige forutsetninger for elevenes kunnskapstilegnelse (Roe, 2008).

Gode leseferdigheter og god tekstforståelse er ikke bare viktig i skolen, men er minst like viktig utenfor utdanningssystemet for å kunne delta i arbeids- og samfunnsliv. Arbeidslivet krever i dag mange flere kompetanser enn tidligere. Tidligere var det gjerne slik at hver person utførte sin definerte jobb. Det var lite variasjon og krav om endring. I de fleste situasjoner klarte folk seg godt dersom de mestret lesing og skriving innen et avgrenset sjangerspekter. Dette har nå endret seg radikalt. I mange sammenhenger tar nå avansert teknologi over for manuell arbeid. Skillet mellom praktisk og teoretisk utdanning og praktiske og teoretiske yrker har dermed blitt mer utvisket. Yrker som tidligere stilte relativt små krav til teoretisk kunnskap, stiller i dag i økende grad krav til teoretisk kompetanse og bruk av databaserte hjelpemidler. Generelt i samfunnet er tekstmengden økende, ikke minst på grunn internett. En må nå i større utstrekning utføre tjenester som en tidligere fikk hjelp av fagfolk til å utføre, som for eksempel bank og post. Denne utviklingen gjør det nødvendig med god lesekompetanse. For å takle de sosiale, økonomiske og personlige utfordringene som kreves for å klare seg i samfunnet, må hver enkelt hele tiden utvikle sin lesekompetanse (Roe, 2008).

I arbeid med denne oppgaven fikk jeg mulighet til å arbeide med det området som har interessert og fasinert meg mest som lærer, nemlig lesing og leseforståelse. Jeg må likevel noe motvillig innrømme at jeg som nyutdannet lærer i liten grad gav elevene mine hjelp til å utvikle sin leseforståelse. Jeg gav dem gjerne et kurs i studieteknikk i begynnelsen av et nytt skoleår, men det var som regel løsrevet fra lesingen de ellers jobbet med i fagene.

De siste årene har det derimot blitt fokusert mye på den videre leseopplæringen, det vil si den opplæringen som skjer etter at elevene har tilegnet seg den tekniske siden av lesingen. Ved



innføringen av Kunnskapsløftet (2006) ble lesing framhevet som en av fem grunnleggende ferdigheter på alle trinn og i alle fag. Fokuset er på at elevene skal fortsette å utvikle sin lesekompetanse gjennom hele skoleløpet gjennom å møte ulike og stadig mer utfordrende tekster.

For min egen del ble jeg spesielt opptatt av lesing som grunnleggende ferdighet ved skolestart på skolen der jeg jobbet for tre år siden. Rektor fortalte på første planleggingsdag at skolen nå skulle innføre at elevene i alle klassene skulle starte skoledagen med å lese 15 minutter i en bok. Hun pekte på at det ikke først og fremst var så nøye hva elevene leste disse 15 minuttene, det viktigste var at de leste. Lærerne ble oppfordret til å bruke biblioteket flittig sånn at elevene alltid hadde lesestoff tilgjengelig i klasserommet. Denne innføringen skapte sterke protester blant lærerne. Spesielt faglærerne på ungdomstrinnet var svært kritiske. En av matematikklærerne uttrykte sin bekymring på følgende måte: ”Hvordan skal jeg komme gjennom alt pensum i 10. klasse før eksamen dersom jeg skal gi bort 15 minutter, flere dager i uken til Harry Potter?”. Likevel stod rektor på sitt. Hun begrunnet beslutningen med at nabokommunen kunne vise til gode resultater gjennom innføring av lignende tiltak. I tillegg mente hun at den viktigste begrunnelsen var at læreplanen presiserte at alle lærerne skulle jobbe med lesing, ikke bare norsklærerne. Lesing som grunnleggende ferdighet gjaldt jo for alle fag og på alle trinn.

Jeg tenkte med meg selv at dette kan vel ikke stemme? Det er vel ikke dette som er ment med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag? En blir vel ikke flinkere til å lese en tekst i matematikk ved å lese 15 minutter hver dag i en skjønnlitterær bok? Jeg måtte gå til læreplanen og lese om igjen hva som egentlig stod der. Dermed var min interesse for lesing som grunnleggende ferdighet vekket.

## **1.1 Aktualitet**

Undersøkelser og evaluering av Kunnskapsløftet viser at det har vært vanskelig å integrere grunnleggende ferdigheter i alle fag i skolene. Møller, Ottesen og Hertzberg (2010) viser gjennom artikkelen ”Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform” til undersøkelser fra seks grunnskoler og fire videregående skoler. Disse undersøkelsene tyder samlet sett på at reformen ikke har medført store endringer i skolens profesjonsforståelse, og at det ser ut som om at intensjonen med å integrere grunnleggende ferdigheter i alle fag i stor grad ikke er forstått. Lærerne og rektorene i denne undersøkelsen

opplever at de ikke har fått tilstrekkelig informasjon til å oppfatte hvor dypt læreplanmålet om grunnleggende ferdigheter griper inn i de enkelte fagene. Rapporter fra evalueringen av Kunnskapsløftet stiller også spørsmål ved om grunnleggende ferdigheter blir ivaretatt i stor nok grad i skolenes implementering av Kunnskapsløftet. Resultatene fra evalueringen viser at det er vanskelig å finne tegn på planlegging av progresjon i elevenes tilegnelse av grunnleggende ferdigheter. I tillegg ble det funnet få forekomster av mål for grunnleggende ferdigheter på de ulike skolene.

Ved at jeg i studien har konsentrert meg om kun én informant gjorde at jeg kom tett inn på informanten, noe som gav meg en verdifull nærhet til studiet. Det gjorde at jeg lettere kunne identifisere hva læreren lyktes med i integreringen av lesing som grunnleggende ferdighet, og hva som var vanskelig i dette arbeidet. Det gav meg mulighet til å ta et dypdykk og sette fokus på hva som kan være utfordrende ved denne integreringen.

## **1.2 Presentasjon av problemstillingen**

Hensikten med studien er å undersøke hvordan en lærer jobber med lesing som grunnleggende ferdighet i fag. Jeg har valgt å følge en lærer som jobber ved en skole som har lesing som grunnleggende ferdighet som satsingsområde dette skoleåret. Gjennom dette studiet vil jeg forsøke å identifisere faktorer som kan være utfordrende ved dette arbeidet.

Jeg ville prøve å forstå dette gjennom å observere et ”lesefag” som samfunnsfag, samtidig som dette er et fag jeg selv har personlig interesse av. I tillegg valgte jeg 7. trinn fordi elevene har relativt mye fagstoff de skal gjennom i løpet av skoleåret, samtidig som de er i overgangen til ungdomstrinnet der fagstoffet og lesepensum vil øke betraktelig.

Studiens problemstilling er grunnlaget for å analysere de empiriske funnene. Oppgavens teori og forskningsmetode er valgt med utgangspunkt i problemstillingen, og vil hjelpe til med å få svar på problemstillingen på best mulig måte.

Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

### **Hvordan integrerer en lærer lesing som grunnleggende ferdighet?**

Jeg har valgt å nærme meg problemstillingen gjennom å forsøke å identifisere punkt som kan være utfordrende ved denne integreringen.

### **1.3 Disposisjon og struktur**

Studien er totalt delt inn i seks deler. Innledningsvis, i kapittel 1, blir studiens aktualitet, problemstilling og struktur presentert. Kapittel 2 tar for seg teorien som ligger til grunn for å svare på problemstillingen. Videre i kapittel 3 blir det gjort rede for valg av forskningsmetode. Jeg presenterer studiens design og gjennomføring. I tillegg beskriver jeg oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet, før jeg avslutningsvis ser på etiske refleksjoner knyttet til studiet. I kapittel 4 blir det empiriske datamaterialet med funn fra observasjon og intervju presentert. I kapittel 5 blir problemstillingen drøftet i forhold til det empiriske datamaterialet og valgt teori. I den avsluttende kommentaren, i kapittel 6, diskuteres kort utfordringer ved implementeringen av de grunnleggende ferdighetene på et overordnet nivå. Studiens hovedfunn oppsummeres, i tillegg til refleksjon rundt studien og forslag til videre forskning.

## 2.0 Teori

I teoridelen vil jeg bruke teori som kan hjelpe oss å forstå hva lesing som grunnleggende ferdighet er, og hvordan elevenes ferdighetsutvikling innenfor lesing kan forstås. I tillegg vil jeg gjøre rede for hva som kjennetegner god leseundervisning, og synliggjøre hvordan en kan arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet i fagene.

### 2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet

Den nåværende læreplanen, Kunnskapsløftet, ble innført i skolene i 2006. Da den ble vedtatt i 2004 var det bare sju år siden den forrige reformen, Reform 97, ble innført. Begrunnelsene for at en ny, omfattende og kostbar læreplan ble innført så pass kort tid etter forrige reform måtte derfor være godt begrunnet, og deler av denne begrunnelsen fant man i norske elevers resultater i OECDs Programme for International Student Assessment (PISA) som ble offentliggjort i 2001. Resultatene var nedslående for norsk skole, og dårligere enn mange andre land vi liker å sammenligne oss med. Resultatene fra PISA-undersøkelsene viste at norske elever var middelmådige i lesing, matematikk og naturfag. Disse resultatene og andre internasjonale undersøkelser, sammen med norsk forskning, tegnet et bilde av en skole med svake faglige resultater og mangel på systematikk i læringsarbeidet (Berge, 2007).

Et sentralt grep i Kunnskapsløftet var innføringen av fem grunnleggende ferdigheter: lesing, regning, bruk av digitale verktøy og kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig som skulle integreres på tvers av fag og trinn. Begrepet *grunnleggende ferdigheter* kan i utgangspunktet virke noe forvirrende siden vi tradisjonelt har brukt ordet *grunnleggende* i forbindelse med begynneropplæringen i lesing og skriving. Begrepet *grunnleggende ferdigheter* i Kunnskapsløftet brukes om ferdigheter som er *grunnleggende for læring og utvikling* i alle fag og på mange livsområder (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Kjell Lars Berge (2005) omtaler Kunnskapsløftet som en *literacy-reform*. Dette er med utgangspunkt i en sosiokulturelt forankret, tverrfaglig tradisjon for literacy-begrepet. Det handler ikke om lesing som en individuell ferdighet, men en tekstkultur elevene skal bli en del av. Hovedområdene ”muntlige tekster”, ”skriftlige tekster” og ”sammensatte tekster” fra læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2006) representerer i hovedsak den tekstkulturen elevene omgis av. De grunnleggende ferdighetene er redskapene elevene trenger

for å bli en del av denne kulturen (Skaftun, 2006). Det økende kravet til skriftkyndighet og komplekse språkferdigheter – *literacy* i dagens samfunn forutsetter at man tilegner seg avanserte lese- og skriveferdigheter, og skolen skal legge til rette for at elevene skal tilegne seg slike ferdigheter gjennom språklig aktivitet i fagene. Innføringen av grunnleggende ferdigheter innebærer en forståelse av at grunnleggende ferdigheter er noe som finnes både *på tvers* og *i* fagene. Området for *literacy* inkluderer alle de aktivitetene der vi skaper mening *i* og *med* tekster, og den innflytelsen skriftkyndigheten har for vår måte å tenke på (Berge, 2005).

De grunnleggende ferdighetene ble derfor skrevet inn i læreplanen som en del av fagene, og hver fagplan sier noe om hva hver av de grunnleggende ferdighetene innebærer i det aktuelle faget. Dette ble gjort på to måter. Det gis en kort beskrivelse av de grunnleggende ferdighetene i hvert av fagene, og i tillegg er de grunnleggende ferdighetene integrert i kompetansemålene i faget.

Når det gjelder lesing, har lesingens betydning for den enkelte utviklet seg i takt med samfunnets kulturelle, sosiale og økonomiske utvikling. Endringer i samfunnet og arbeidslivet har ført til at kravene til lesekompetanse stadig blir høyere og mer mangfoldig. Lesing er ikke en ferdighet som elevene lærer en gang for alle gjennom begynneropplæringen. God lesekompetanse krever en kontinuerlig utvikling i møte med stadig mer avanserte tekster. Lesing i alle fag innebærer at alle lærere skal være ”leselærere”. Leseopplæringen i skolen har tradisjonelt vært norsklærernes ansvar, og norsklæreren føler nok også et større ansvar for lese- og skriveopplæringen enn lærere i andre fag, som på sin side kanskje er mest opptatt av det faglige innholdet. Men siden elevene leser i alle fag, er det vanskelig å argumentere for at lesing er viktigere i et fag enn i et annet. I følge Kunnskapsløftet kan ingen lærere i prinsippet fraskrive seg dette ansvaret uansett hvilke fag de underviser i. Det er lærerens ansvar at elevene er i stand til å forstå det de skal lese i sitt fag.

Å lære et fag handler om å bruke fagspråk og sjanger fra fagets tekstkultur. Det handler med andre ord om å lære seg fagets literacy. Maagerø og Tønnessen viser til den australske språkforskeren Halliday som sier: ”educational failure is linguistic failure” (siteret i Maagerø & Tønnessen, 2006, s 9). Med dette mener han at elevene må kunne lese og skrive i faget for å kunne lykkes. Å mestre fagets språk handler i stor grad om å mestre faget. Et begrep som ofte dukker opp i forbindelse med de grunnleggende ferdighetene, er *diskurs*. Diskurser handler om spesifikke måter å uttrykke seg på innenfor ulike samfunns-, fag- og livsområder.

Å beherske fagets diskurs handler om å beherske ord, begrep, termer, faguttrykk, sjangrer og tenkemåter som brukes innenfor de ulike områdene (Traavik, 2009).

Alle fag har ulike måter å bruke språket på. Både måten teksten har blitt satt sammen på, fagordene og terminologien vil variere fra fag til fag. De enkelte fagene har sin egenart, og tekstene i de ulike fagene bør ikke leses på samme måte. Ulike fag består av ulike teksttyper som krever fagspesifikk tekstkompetanse, og alle lærere bør være klar over hvilke utfordringer som ligger i de forskjellige tekstene elevene skal lese (Roe, 2008). I alle fag møter vi multimediale tekster, det vil si at tekstene er sammensatt av verbalspråk, bilder, design, tabeller og lignende, men det å lese sammensatte tekster byr på ulike utfordringer i ulike fag (Maagerø og Tønnessen, 2006). Derfor bør undervisning av leseforståelse inngå i alle fag.

Det handler ikke bare om å forstå, men også å kunne forholde seg kritisk til fag og livsområder. Å erobre et fag vil si å erobre en måte å tenke og handle på, som igjen vil si å beherske fagets diskurs. Det er selvsagt fagfolkene som behersker fagets diskurs best. En lærer i samfunnsfag vil for eksempel kunne forklare bedre bakgrunnen for den kalde krigen enn en person som ikke har kjennskap til faget (Traavik, 2009).

## **2.2 Lesing i samfunnsfag**

Samfunnsfag er et gjennomgående fag i grunnopplæringen. Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål til. Disse hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng. I grunnskolen omfatter det hovedområdene samfunnskunnskap, geografi og historie. Faget har kompetansemål etter 4., 7. og 10. årsteg. Et eksempel på kompetansemål etter 7. årsteg kan være: ”velje eit tema, forme spørsmål og kaste lys over dei ved å bruke ulike kjelder” (Kunnskapsdepartementet, 2006). De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene hvor de medvirker til å utvikle fagkompetansen og er en del av den. Når det gjelder å kunne lese i samfunnsfag blir dette beskrevet på følgende måte:

Å kunne lese i samfunnsfag inneber å setje seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, stader og menneske. Å kunne lese vil samtidig seie å behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar, globus og kart. For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagsverk, aviser og Internett og vurdere dette kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Felles for hvert fags beskrivelse av lesing som grunnleggende ferdighet, er at vi møter en bred og sammensatt forståelse av hva lesing er. De fleste beskrivelsene kopler lesing til det å hente informasjon, forstå, oppleve, tolke, utforske, reflektere og vurdere. I henhold til Kunnskapsløftet forutsetter leseutvikling at leseren selv skaper mening i møte med teksten. Lesingen aktiviserer leserens personlighet, kunnskap og livserfaring. Samtidig som ulike tekster inviterer til ulike lesemåter og krever ulike lesestrategier. De ulike fagenes beskrivelse av hva lesing er i deres kontekst er opptatt av at faget har sin egen sjanger, og at elevene må lære seg å bruke den og forstå den som en ramme rundt egen tekst og faglig innhold. Samfunnsfagplanen trekker for eksempel fram ” Å kunne lese i samfunnsfag inneber å setje seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur” (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Martin (1996) framhever at det er klare forskjeller på tekstene i de naturvitenskaplige fagene på den ene siden og de humanistiske og samfunnsvitenskaplige fagene på den andre siden. I de humanistiske og samfunnsvitenskaplige fagene er tekstenes fagterminologi ikke alltid like tydelig som for eksempel tekstene i kjemi, siden den ofte deles med den terminologien som vi finner i aviser og andre medier. I samfunnsfagtekstene finner vi, i følge Martin, mer argumentasjon i stedet for definisjoner. De skjønnlitterære tekstene gir forståelse og innlevelse av et annet slag enn i fag der tekstene er mer eksakte og målbare. De ulike planene framhever også ulike sammensatte eller multimodale tekster. Samfunnsfagplanen sier her at elevene skal lære ”å behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar, globus og kart” (Kunnskapsdepartementet, 2006). Leseferdigheten kan ikke ses isolert fra de andre grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag. Fjeldstad og Mikkelsen (2008) hevder at samfunnsfag har pålagt seg et særlig ansvar som et demokratiforbereidende dannelsesfag. Lesing i samspill med de andre grunnleggende ferdighetene mener de derfor er fundamentale for utviklingen av elevens dannelses.

## 2.3 Lesekompetanse og leseforståelse

Begrepet *lesing* blir ofte definert som avkoding x språkforståelse (Gough & Tunmer, 1986). Når det gjelder lesing i Kunnskapsløftet, der lesing blir beskrevet som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag, ser vi at det ikke er den grunnleggende leseopplæringen som er i fokus, men at planen stimulerer til mer aktiv leseopplæring også på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og i videregående opplæring. I den grad læreplanen har et samlende begrep om lesing, er det en forståelse av lesing som er forenlig med PISA, Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) og de nasjonale prøvene (Skaftun, 2006). PISA tar utgangspunkt i OECDs beskrivelse av lesekompetanse:

*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 (Programme for International Student Assessment, 2009)*

Begrepet *leseforståelse* kan defineres på ulike måter. Ivar Bråten (2007) definerer begrepet på følgende måte: *Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst (Bråten, 2007b, s. 3).*

Denne definisjonen rommer to sentrale aspekter. For det første handler det om å lete seg fram og hente ut en mening som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten. I tillegg må leseren også *skape* mening med utgangspunkt i teksten. Dette krever at en aktivt samhandler med teksten og ikke bare *tar*, men også *gir* mening til teksten. Leseforståelse krever altså interaksjon mellom leser og tekst.

Bråten (ibid) forholder seg til internasjonal forskning når han framhever tre komponenter som i tillegg til ordavkodingen, er sentrale for leseforståelsen. Disse komponentene er *forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon*. Jeg vil i det følgende utdype disse komponentene og peke på hvilken betydning de har for leseforståelsen.



### 2.3.1 Forkunnskaper

Elevens forkunnskaper har stor betydning for hva eleven får ut av en bestemt tekst. Lesing er en interaktiv prosess, noe som innebærer at leseren samhandler med teksten. Leserens personlige erfaringer, både som leser og menneske, er med på å skape mening, noe som igjen fører til at samme tekst kan oppfattes ulikt av forskjellige personer. Blant leseforskere er det derfor bred enighet om at forkunnskaper spiller en avgjørende rolle for leseforståelsen (Roe, 2006). De forventninger vi har til teksten og måten vi tolker og forstår den på er avhengig av hvem vi er, hva vi har opplevd, lest og lært. Å hente fram tidligere kunnskaper og erfaringer er derfor en god måte å forberede lesingen på. Nytt stoff blir lettere tilgjengelig når det kan knyttes til noe eleven kan fra før (Roe, 2008).

Som leser er det viktig, i følge Bråten (2007a), at en virkelig prøver å finne den mening som forfatteren har lagt inn i teksten. Men det er kanskje enda viktigere å forsøke å skape mening med utgangspunkt i teksten. Som leser må du forene tekstens bidrag med din allerede eksisterende kunnskap om tekstens tema og verden for øvrig. På den måten konstruerer leseren ny mening basert på ”gammel” kunnskap (Bråten, 2007b). Antakeligvis er det ingen annen enkeltfaktor som har så stor betydning for hva en elev husker og forstår av det han leser, som de forkunnskapene eleven bringer med seg inn i teksten (Bråten & Samuelstuen, 2005). Marit Samuelstuen (2005) studerte i sin doktoravhandling leseforståelsen hos elever på 10. trinn der hun inkluderte lesestrategier, bakgrunnskunnskap og ordavkoding. Hun kom fram til at alle faktorer spilte en rolle, men at bakgrunnskunnskapene var den aller viktigste av de tre faktorene når det gjaldt elevenes leseforståelse.

Bråten (2007b) peker på at det er særlig to slags forkunnskaper som har blitt studert av leseforskere. Det handler om bredden av kunnskaper innen et innholdsområde på den ene siden, og på den andre siden om dybden av kunnskaper innenfor et tema eller emne innen et innholdsområde. En elev kan for eksempel innen et innholdsområde som historie ha bred kunnskap i form av at han for eksempel har kjennskap til mange forskjellige historiske personer eller hendelser. En elev kan også ha dyp inngående kjennskap til bestemte emner eller tema innen historie som for eksempel Svartedauen eller 2. verdenskrig. Det er likevel ikke gitt at en elev som har kunnskap innenfor et innholdsområde også har dybdekunnskap innen sammen område. Det er heller ikke nødvendigvis slik at en elev med god kunnskap

innenfor et bestemt emne innen et område, har breddekunnskap på det samme området. Det vil imidlertid være en fordel at elevens kunnskap er best mulig organisert, enten det gjelder dybdekunnskap eller breddekunnskap, slik at eleven kan se sammenhengene mellom informasjon og ideer klart for seg. Et kjennetegn ved gode lesere er at de er i stand til å trekke slutninger og kan kompensere for manglende forståelse ved å bruke sin kunnskap om verden, for eksempel kunne se sammenhenger som ikke er direkte uttrykt i teksten. Forkunnskapens betydning for leseforståelsen handler om at det gir leseren mulighet til å trekke slutninger og tolke ny tekst i lys av de kunnskapene de allerede har.

Astrid Roe (2008) hevder at den spesifikke fagkunnskapen eller dybdekunnskapen innen et område er den viktigste av de to kunnskapene. Dette mener hun er fordi denne spesifikke kunnskapen er nært knyttet opp til leserens vokabular, og dermed også til leserens forståelse av ord og begreper. Dersom en ikke forstår hva ord eller begreper betyr, bryter ofte hele tekstforståelsen sammen. I noen fag i skolen bruker en ord og begreper som ikke finnes i dagligspråket eller har en annen betydning enn det vi er vant til. Her er det viktig at lærere er klar over hvilke ord og uttrykk dette gjelder så de aktuelle ordene og begrepene blir forklart før elevene arbeider med tekstene. På denne måten unngår en at enkeltord og uttrykk hemmer forståelsen. God språkkunnskap og ordkunnskap spiller også en viktig rolle for elevens motivasjon for lesing. Dersom en møter mange ukjente ord og begreper i en tekst, mister en ofte fort sammenheng og interessen for lesing.

Barn kommer til skolen med forskjellige forutsetninger for å kunne lese og forstå tekster. De kommer til skolen med varierende ordforråd og begreper, noe som har stor betydning for utviklingen av leseforståelsen (Anmarkrud, 2007). Au (2002) nevner tilgang på litteratur i hjemmet, i hvor stor grad eleven leser og blir lest for som eksempler på forhold som har stor innvirkning på elevenes leseforutsetninger. De elevene som leser mye får automatisk et større ordforråd enn de som leser lite. Når en leser mye støter en stadig på nye ord og uttrykk, og når en møter de samme ordene og uttrykkene flere ganger i nye tekster er det større sjanser for at disse ordene blir en del av ordforrådet (Roe, 2008).

Det er mulig å tenke sammenhengen mellom ord og leseforståelse på ulike måter. James Baumann (2009) har studert forholdet mellom vokabular og leseforståelse. I artikkelen "Vocabulary and Reading Comprehension. The nexus of meaning" tar han for seg seks hypoteser om forholdet mellom vokabular og leseforståelse. De tre første hypotesene er foreslått av Anderson og Freebody (referert i Baumann, 2009), mens de tre siste hypotesene er

formulert av henholdsvis Mesynsk, Kashen, og Nagy. Den første hypotesen kalles *instrumentalist*. Det handler om at det å kjenne ords betydning er det som gjør leseforståelse mulig. Den andre hypotesen kalles *forutsetninger* og handler om at personer med et godt vokabular og god leseforståelse er oppmerksomme. Derfor er vokabular og leseforståelse påvirket av en tredje faktor. Denne tredje faktoren ”*kunnskap*”, handler om at leserens generelle kunnskap har stor betydning for leseforståelsen, i motsetning til ordene i seg selv. I stedet indikerer kunnskap om ord at leseren har bred kunnskapsbase om et emne, og ord til å beskrive dette emnet. Mesynsk hevder at leseforståelse handler om leserens evne til raskt å få tilgang til ords mening når de leser. Jo raskere leseren får tilgang til den semantiske meningen, jo dypere blir leseforståelsen. Kashen peker på at tilegnelsen av språk er avhengig av at leseren får utfordringer ved at nivået på tekstene er like over leserens nåværende nivå. Dette synet har blitt brukt for å argumentere for mest mulig selvstendig lesing i skolen. Nagy hevder at en av de viktigste forutsetningene for leseforståelse handler om leserens metalingvistiske oppmerksomhet og evne til å reflektere og manipulere språket. Videre hevder han at en del av forbindelsen mellom ordkunnskap og leseforståelse kan oppveies ved hjelp av metakognisjon.

Noen ganger er ikke problemet for elever at de mangler forkunnskaper, men at de lar være å knytte forkunnskapene sine sammen med det de leser. Disse elevene trenger direkte undervisning i hvordan de kan relatere det de allerede vet til tekstens innhold. Det kan for eksempel gjøres gjennom at de stiller hvorfor -spørsmål mens de leser og på den måten trekke inn forkunnskapene som har å gjøre med tekstens innhold (Bråten, 2007b).

Øystein Anmarkrud og Vigdis Refsahl (2010) peker på at god leseforståelse er avhengig av at det er samsvar mellom de kravene en tekst stiller, og den bakgrunnskunnskap og de lesestrategiene elevene har. De deler forkunnskaper inn i fire ulike kunnskapsformer: *Kunnskap om skriftspråk, livserfaringer, skolekunnskap og kunnskap om tekstsjangere*. Kunnskapsformene er her kategorisert fra kunnskap som er helt grunnleggende for at elevene skal kunne lese en tekst, til mer avansert kunnskap som må utvikles over tid. Denne inndelingen betyr ikke at en slutter å bruke de grunnleggende kunnskapene når en har fått økende leseferdigheter. En vil fortsatt bruke den grunnleggende kunnskapen om språk når en leser, selv som svært dyktig leser. Når det gjelder *kunnskap om skriftspråk* handler dette om at eleven har kunnskap om ordstrukturer som danner utgangspunkt for automatisert ordavkodning. *Kunnskap om livserfaringer* handler om at eleven klarer å relatere nytt tekstinhold til egen erfaringsbakgrunn. Å bruke *skolekunnskap* handler om at eleven klarer å

knytte nytt tekstinnhold til ting han har lært i samme eller andre skolefag. Med *kunnskap om tekstsjanger* menes den kunnskapen eleven har om ulike teksttyper, sjangre, strukturer, og litterære virkemidler. Det handler om de valgene en forfatter har gjort for å få fram en historie, et oversiktlig faginnhold, gode forklaringer, viktige poenger eller nøyaktige faktaopplysninger. Det kalles gjerne *strukturell leseforståelse* når eleven forstår og bruker disse tekstkunnskapene under lesing.

Patricia Alexander (1997) har gjennom studier av elevers læring kommet fram til at de som kan lite på forhånd, ofte leser på en lite effektiv måte. De elevene som kan mye innenfor fagområder vil bruke sine ressurser i større grad på å formulere nye problemer og generere ny kunnskap mens de leser.

Forskning viser at gode kunnskaper om et emne spiller en avgjørende rolle for leseforståelsen, og studier viser at gode kunnskaper om et emne i noen grad kan oppveie for dårlige leseferdigheter (Roe, 2008).

### **2.3.2 Forståelsesstrategier**

Noe av det som kjennetegner gode lesere er at de er veldig aktive mens de leser. For eksempel stiller de seg selv spørsmål underveis, oppsummerer tekstens innhold med egne ord eller danner seg visuelle forestillinger med utgangspunkt i teksten (Bråten, 2007b). Bråten hevder at gode lesere bruker lesestrategier fra begynnelse til slutt når de leser en tekst.

Lesestrategier kan defineres som mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra en tekst, og for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse (Weinstein & Mayer, 1986). Graham, Alexander og Harris (1998) sier om strategier at de er *prosessuelle, målrettede, viljebestemte, innsatskrevende, forbedrende og essensielle*. Ved at strategier er *prosessuelle* menes det at de har en intensjon. *Målrettede* strategier handler om at du har et klart mål for det du skal lære. *Viljebestemte* strategier handler om at du må ville ta i bruk en bestemt framgangsmåte. *Forbedrende* handler om at strategiene forbedrer din læring og kunnskap. *Essensielle* handler om at strategiene er helt avgjørende for videre utvikling. De peker på at et repertoar av ulike strategier er nødvendige for faglig suksess.

Weinstein og Mayer (1986) deler leseforståelsesstrategier inn i fire hovedkategorier: *hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier* og

*overvåkingsstrategier*. *Hukommelsesstrategier* brukes for å gjenta eller repetere informasjon fra teksten. Det kan for eksempel gjøres gjennom bruk av nøkkelord, definisjoner, faktasetninger og lignende. *Organiseringsstrategier* brukes for å ordne eller gruppere informasjon fra teksten for eksempel gjennom å skaffe seg oversikt over teksten, lage kart eller sammendrag. *Elaboreringsstrategier* blir brukt for å gjøre teksten mer meningsfull ved å utbrodere, utdype og bearbeide den nye informasjonen i lys av den kunnskapen leseren har fra før. Eksempler på dette kan være at man sammenlikner det nye man har lært med noe man kjenner til fra før, trekker inn personlig erfaringer eller tenker gjennom hvilke praktiske konsekvenser en teori kan ha. *Overvåkingsstrategier* brukes for å evaluere eller sjekke sin egen forståelse under lesingen. Dette gjøres for eksempel ved å spørre seg selv om en virkelig har forstått den en leste. Dersom en finner ut at forståelsen er mangelfull, kan en bestemme seg for at den strategiske innsatsen må intensiveres, eller eventuelt ta i bruk andre strategier. Organiserings-, elaborerings-, og overvåkingsstrategier griper inn i lærestoffet på en annen måte enn hukommelsesstrategiene og gjør at stoffet endrer seg for eksempel ved at det integreres med leserens forkunnskaper. Disse strategiene kalles derfor for dype strategier. Bråten og Samuelstuen (2007) peker på at det er først og fremst bruken av dype leseforståelsesstrategier som har sammenheng med bedre forståelse for den en leser.

Strategisk lesing dreier seg ikke bare om å bruke forståelsesstrategier effektivt. Å vite i hvilke lesesituasjoner de ulike strategiene egner seg best er kanskje enda viktigere. Formålet med lesingen er avgjørende for valg av strategi. En vil neppe bruke samme strategi få å lese en busstabell som en bruker når en leser en historisk framstilling. Gode lesere er som regel klar over formålet med lesingen, og varierer strategibruken sin slik at den gir best mulig utbytte leseformålet tatt i betraktning (Bråten, 2007b).

Et av kjennetegnene på dyktige leser er som nevnt, at de bruker lesestrategier aktivt mens de leser. For svake lesere er det heldigvis mulig å bedre strategibruken betraktelig gjennom undervisning. Det finnes ulikt tilnærminger til hvordan lesestrategier kan oppøves. Felles for dem er at de understreker lærerens viktige rolle gjennom hele læringsprosessen. Det blir lagt vekt på at opplæringen må være konkret og avgrenset, at læreren må veilede og støtte elevene helt til de mestrer strategien på egen hånd. Målet til slutt er at strategiene skal være en automatisert del av elevenes lesekompetanse (Roe, 2006). Andreassen (2007) støtter seg på anerkjent forskning når han beskriver fire punkt som framdriften i strategiundervisningen kan ha. For det første er det viktig å forklare elevene hva strategiene går ut på, hvorfor de er viktige og når de er hensiktsmessige å bruke. For det andre er det viktig at læreren

demonstrerer og modellerer strategiene mens elevene observerer. Her er det viktig med høyttenkning for at elevene skal få innblikk i strategiene på en god måte. For det tredje er det viktig at elevene blir utfordret til å prøve selv, med støtte fra læreren når det trengs. Det er viktig at eleven får prøve dette i tilknytning til fagundervisningen. Det siste punktet handler om selvstendig bruk. Det endelige målet med strategiundervisning er at elevene skal vite når og hvordan de ulike strategiene skal brukes, for å velge å bruke dem der det er hensiktsmessig. Elevene bør på dette stadiet få utfordrende tekster og oppgaver der de blir utfordret til å bruke ulike typer strategier. De må dermed vurdere behovet for å bruke bestemte strategier ut fra hvordan de opplever sin egen forståelse av det de leser, og hva som er målet med lesingen. Det handler om deres evne til å overvåke og kontrollere egen forståelse og strategibruk, slik at de vet når forståelsen står i fare for å bryte sammen og passende tiltak må iverksettes.

Et undervisningsprogram som i stor grad arbeider ut fra disse prinsippene er utarbeidet av John Guthrie (2003) og kalles Concept-Oriented Reading Instruction (CORI). Programmet tar sikte på å lære elevene å lese for å forstå. Når det gjelder strategibruk legger programmet først og fremst vekt på at elevene er i stand til å bruke strategiene. De må vite når, hvor og hvordan strategiene skal brukes. I tillegg må elevene være i stand til å vurdere når det er hensiktsmessig å bruke ulike strategier. Når det gjelder undervisning i strategier handler det for det første om å modellere og eksemplifisere hver strategi. Etter dette arbeider læreren med strategien sammen med elevene. Etter å ha arbeidet med strategien på denne måten skal elevene selv praktisere strategien med utgangspunkt i ulike tekster.

Et annet eksempel som viser hvilken effekt systematisk arbeid med lesestrategier har, er studien av Benchmark-skolen i USA (Pressley, Gaskin, Wile, Cunicelli, & Sheridan, 1991). Kjennetegnet med elevene ved denne skolen er teoretisk flinke, men har hatt store lesevansker de første skoleårene. Etter at elevene har gått ved denne skolen noen år og fått systematisk opplæring i bruk av lesestrategier, vender de fleste tilbake til vanlige skoler. En grundig intervjuundersøkelse med lærerne ved skolen viste enighet om hva som var viktig i leseopplæringen. Lærerne la spesielt vekt på tydelig forklaring, modellering og instruksjon i lesestrategier i alle fag. De fokuserte på tett oppfølging av elevene mens de praktiserte strategiene, og gradvis overgang fra å trene på strategiene til å bruke dem i det daglige skolearbeidet. De mente elevene bare kunne tilegne seg noen få strategier av gangen, og at dette arbeidet måtte foregå kontinuerlig gjennom hele skoleåret. De lot elevene praktisere det samme i mange situasjoner, og var svært bevisste på at trening i strategier ikke umiddelbart

har overføringsverdi til praksis, men tar tid. I tillegg fokuserte de på at innlæringen av lesestrategiene foregikk samtidig som innlæringen av det faglige innholdet. Det ble også vektlagt at elevene skulle få oppleve og erfare at strategiene virket. De framhevet det som essensielt at elevene hadde tro på at strategiene er nyttige og effektive.

De aller fleste lesere har nok opplevd å lese en tekst, for eksempel for barn, uten i det hele tatt vite hva en leser om. En leser teknisk sett helt riktig, uten å være mentalt til stede. Ut fra erfaring fra egen praksis vil en møte elever som ikke har problemer med den tekniske ordavkodningen når de leser, men likevel har problemer med å forstå det de leser. En av grunnene til dette kan være at de ikke bevisst overvåker sin egen leseprosess (Roe, 2006). Når det gjelder overvåkingsstrategier blir dette også i leseforskningen kalt metakognitiv bevissthet. Metakognitiv bevissthet handler om at vi overvåker vår egne kognitive prestasjoner og vurderer dem fortløpende. Denne bevisstheten fungerer som en slags kvalitetskontroll av leseforståelsen mens vi leser. Det handler om en beredskap som trer i kraft dersom det er noe vi ikke forstår i teksten. En god beredskap vil bestå av strategier som både kan forebygge problemer og øke forståelsen for det vi leser. En elev som leser strategisk har evnen til å styre og kontrollere lesingen på en reflektert måte. Metakognisjon handler med andre ord om å være bevisst hele tiden på hva som foregår når en leser, om teksten er forstått, hva som eventuelt er uklart og hvilke strategier som kan settes inn for å opprettholde/gjenopprette forståelsen. Mye av det vi vet om god leseforståelse i dag, er basert på studier av gode lesere. Felles for disse leserne er at de er strategiske og aktive deltakere i leseprosessen (Roe, 2008).

Roe (2006) beskriver i boka "Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen" betydningen av å jobbe med lesestrategier for å tilegne seg innholdet i en tekst. Hun peker på at en strategisk leser forholder seg til en oppgave med en bevisst intensjon og har et bredt repertoar av tiltak som kan settes inn dersom det er nødvendig. Lesing er en komplisert prosess som må læres før en opplever at det går automatisk. Men målet med lesingen er ikke bare å kunne avkode ordene og forstå innholdet i tekstene, men også å være i stand til å sette inn strategier dersom forståelsen av tekstene er i fare. Gode, strategiske lesere tilpasser lesingen etter hva de er ute etter i teksten. De skumleser dersom de er på leit etter bestemte spørsmål i teksten, eller dybdeleser når de leser noe de mener er svært viktig i teksten. De tenker aktivt over innholdet i teksten mens de leser ved for eksempel å visualisere, oppsummere og vurdere det de har lest. Utbyttet av lesingen kan bli dårlig selv for teknisk gode lesere dersom de mangler strategier å sette inn når de får behov for det. Elever med dårlige lesestrategier er ikke alltid klar over at

de ikke forstår det de leser. De konkluderer gjerne med at det var for vanskelig å forstå. Noen elever utvikler lesestrategiene av seg selv. Dette er som regel gode lesere som leser mye, men også disse elevene vil ha utbytte av å lære om hvordan de kan videreutvikle lesestrategiene sine. Mange elever vil oppleve bare større og større problemer jo vanskeligere tekster de møter dersom leseopplæringen slutter etter begynneropplæringen. Da vil gapet mellom de sterke og de svake elevene bare øke.

Bråten og Samuelstuen (2007) har gjennomført en undersøkelse av ungdomsskoleelever der hensikten var å sammenlikne betydningen av ordavkodning, forkunnskaper og strategibruk for elevers leseforståelse. Samtidig ønsket de også å undersøke om noen elever kunne kompensere for svake ordavkodingsferdigheter ved hjelp av dype forståelsesstrategier og gode forkunnskaper. Resultatene av denne undersøkelsen viste at den største delen av forskjellene når det gjaldt leseforståelse handlet om forskjeller mellom dem i forhold til forkunnskaper om tekstens tema. I tillegg viste det seg at forskjellene mellom elevenes leseforståelse kunne føres tilbake til forskjeller i ordavkodning og bruk av organiseringsstrategier og overvåkningsstrategier, selv om forkunnskaper viste seg å ha større betydning. Når det gjaldt elever som hadde en kombinasjon av dårlige ordavkodingsferdigheter og god leseforståelse, viste det seg at disse elevene hadde relativt gode forkunnskaper og brukte relativt ofte organiseringsstrategier og overvåkningsstrategier. Disse resultatene tyder på at det til tross for dårlige ordavkodingsferdigheter er mulig å oppnå god leseforståelse gjennom gode forkunnskaper og effektiv strategibruk. Dette bekrefter at både ordavkodning og forståelsesstrategier er viktige for leseforståelsen.

### **2.3.3 Lesemotivasjon**

Begrepet motivasjon blir ofte brukt i dagligspråket om en form for indre drivkraft som gjør at vi har lyst til å utføre oppgaver (Roe, 2008). Når det gjelder lesing er dette en aktivitet som krever en viss energi og drivkraft for å gjennomføre. Elever må ofte ta et valg om å lese i konkurranse med andre aktiviteter, og her spiller motivasjon en viktig rolle. Å lese på den strategiske måten krever mer innsats enn å la øynene gli over ordene. Dersom vi skal legge til rette for å skape aktive lesere må vi dermed også arbeide med elevenes motivasjon. I følge Bråten (2007b) handler motivasjon om hvorfor mennesker gjør som de gjør, hvilke valg de tar og hvordan de engasjerer seg i ulike aktiviteter. Roe (2008) hevder at det blant enkelte forskere er oppfatninger om at det ikke finnes noen allmenn akseptert definisjon på



motivasjon, men at det er bedre å bruke andre begreper for å beskrive egenskaper for hva som styrer våre handlinger, som for eksempel utholdenhet og innsats. Dette viser at motivasjon er et komplekst fenomen som består av ulike komponenter.

Komponenter som synes å være særlig aktuelle når det gjelder lesemotivasjon er *forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål* (Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004).

En elev sin *forventning om mestring* bygger først og fremst på elevens tidligere prestasjoner.

En elev som har erfart at han mestrer lesingen, vil ha forventninger om at han fortsatt vil være en god leser. Dette vil også være tilfelle med elever som har mislykkes med lesingen. Elever som har slitt med lesingen forventer å slite også i fortsettelsen. Observasjon av andre elever har også betydning for elevens forventning om mestring. Når en elev ser at andre elever kan løse en oppgave, gir dette tro på at eleven selv også kan mestre oppgaven. I tillegg har oppmuntring og positiv tilbakemelding fra for eksempel lærere, medelever og foreldre betydning for hvilke forventninger eleven har til å mestre lesningen. Solheim viser i sin doktoravhandling til Bandura som basert på et stort antall studier demonstrerer hvordan troen på egne ferdigheter er avgjørende for målene vi setter oss, aktivitetene vi velger og viljen til å investere utholdenhet og krefter i møte med utfordringer (Bandura referert i Solheim, 2010). Forskning viser at elever som tror på egne ferdigheter arbeider hardere, viser mer utholdenhet og viser færre negative, emosjonelle reaksjoner når de møte problemer, enn elever som tviler på sine egne ferdigheter (Zimmerman referert i Solheim, 2010).

Når det gjelder lesere som er *indre motivert* handler det om at de leser fordi lesingen virkelig interesserer dem og fordi de har lyst til å lese. Det handler ikke om at de ønsker å oppnå noe annet, som for eksempel gode karakterer eller ros. Elever med denne type motivasjon ønsker ikke bare å lese for underholdningens skyld, men også for å lære mer og få en dypere innsikt i lesestoffet. Nysgjerrighet og interesse etter å lære mer om et emne de brenner for, er et av kjennetegnene ved indre motiverte lesere. Engasjement er annet kjennetegn. De leser tekster med full konsentrasjon så de nærmest glemmer tid og sted. Dette fører også til at de får en dyp forståelse for det de leser. Guthrie (2002) sier om engasjerte lesere at de er motiverte for å lese for å oppnå personlige mål, er strategiske ved at de bruker ulike tilnærminger for å forstå, konstruerer ny forståelse for tekst på en kyndig måte basert på tidligere erfaringer, og deltar i sosiale interaksjoner omkring tekster. Indre motiverte lesere har også ofte en forkjærlighet for utfordrende lesestoff som gir dem dypere kunnskap og forståelse. Elever som mangler indre motivasjon leser kun fordi de må, og med så lite innsats som mulig. Indre motivasjon innebærer i tillegg at leseren opplever en stor grad av frivillighet. De opplever ikke at lesingen

er noe som er påtvunget fra andre, men noe de har valgt selv og selv styrer (Guthrie, et al., 2004).

Elever som er opptatt av *mestringsmål* er opptatt av å forbedre sin kompetanse og øke sine ferdigheter. De ser på læring og mestring av utfordrende oppgaver som et mål i seg selv, ikke noe de jobber med for å oppnå noe annet, som for eksempel få best karakter blant elevene i klassen (Bråten, et al., 2007a).

Bråten fremhever at disse tre komponentene som er nevnt ovenfor ikke eksisterer uavhengig av hverandre. De virker sammen og påvirker hverandre. I skolen ser man at elevenes motivasjon for lesing varierer mye. Motivasjon har stor betydning for elevers leseprestasjoner av flere grunner. Først og fremst påvirker motivasjonen hva elever velger å gjøre. Dersom en elev har høy lesemotivasjon vil han velge å lese oftere enn en elev med lav lesemotivasjon. For det andre vil elever som er motiverte bruke mer energi og innsats i lesingen, enn elever med lav lesemotivasjon. For det tredje vil motivasjonen påvirke hvor engasjert leseren er i en aktivitet. Elever med høy lesemotivasjon vil vise større vilje og utholdenhet når det gjelder å takle utfordringer og overvinne vanskeligheter de møter underveis i lesingen enn elever med lav lesemotivasjon. Dette fører til sammen til at elever med høy lesemotivasjon leser mye mer enn elever med lav lesemotivasjon. Mer lesing fører igjen til bedre forståelse av det leste fordi elever som leser mye får bedre avkodingsferdigheter, utvider ordforrådet, utvikler forståelsesstrategier, får kunnskap og så videre. Høy lesemotivasjon øker altså lesemengden som igjen bedrer leseforståelsen. I følge Wigfield og Tonks (referert i Bråten, et al., 2007a, s, 76) fører høy lesemotivasjon til mye lesning, men det er selve lesingen som fører til at elevene utvikler de komponentene som inngår i god leseforståelse. Zimmerman har gjennom undersøkelser funnet ut at elever med liten tro på egne ferdigheter prøver å unngå utfordrende leseaktiviteter og trekker seg ofte tilbake når de står overfor aktiviteter og oppgaver som de tror kan være for vanskelige. Følgene av dette kan bli at omfanget av lesingen blir mindre samtidig som utbyttet av den enkelte leseaktiviteten blir dårligere (Zimmerman referert i Solheim, 2010).

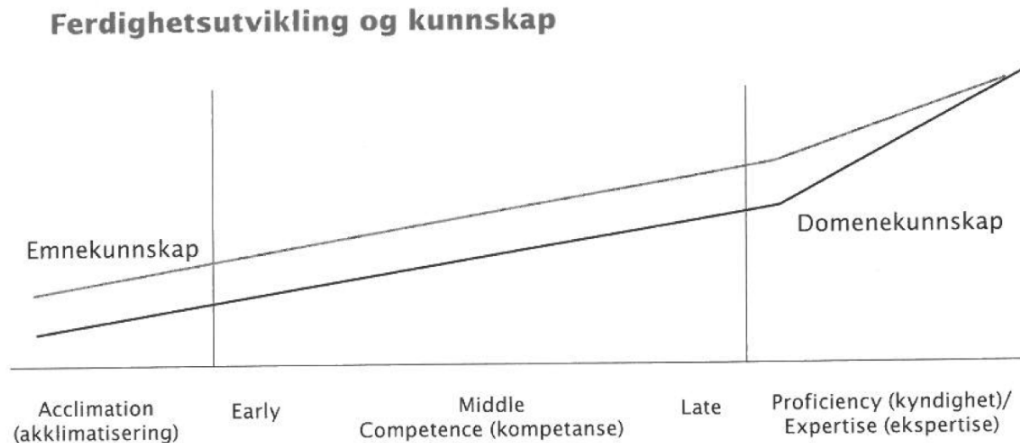
## **2. 4 Tekstbasert læring**

Patricia Alexander har beskrevet en utviklingsorientert tenkning omkring tekstbasert læring i det hun kaller *Model of Domain Learning*. Gjennom artikkelen "The path to Competence: A lifespan developmental perspective on reading" forsøker Alexander (2005) å utvide synet på

hva lesing er, og utfordrer det tradisjonelle synet på lesing. Her beskriver hun læring/utvikling innenfor skolefag/domener som baserer seg på lesing. Lesing og læring beskrives i nær sammenheng. Fokuset er på tekstbasert læring i fag som historie, fysikk og biologi. Alexander mener lesing er en utviklingsprosess som foregår hele livet, ikke bare noe som er knyttet til den første leseopplæringen. Lesing er alle læreres ansvar og hun skiller ikke mellom ”learning to read og reading to learn”. Hun peker på at det som kreves for å lese bra forandrer seg etter hvor vi er i livsløpet, i tillegg til at lesingens karakter og formålet med lesingen forandrer seg. Modellen beskriver tre utviklingsfaser: *akklimatisering*, *kompetanse* og *kyndighet/ekspertise*. I tillegg beskrives tre dimensjoner som virker sammen for å bestemme hvilket nivå eleven er på: *kunnskap*, *strategier* og *interesse*. Alexandres teori er meningsfull i denne sammenhengen blant annet fordi den har fokus på å lære fra tekst, og at læring og lesing er tett innvevd i hverandre. I tillegg har den fokus på at lesingen hele tiden er i utvikling og at lesingen er alle læreres ansvar. Samlet sett er dette i samsvar med Kunnskapsløftets (2006) syn på lesing som grunnleggende ferdighet. Jeg vil i det følgende se på de tre komponentene *kunnskap*, *strategier* og *interesse* isolert, for så å se på hvordan de varierer i ulike steg av utviklingen.

#### **2.4.1 Kunnskaper**

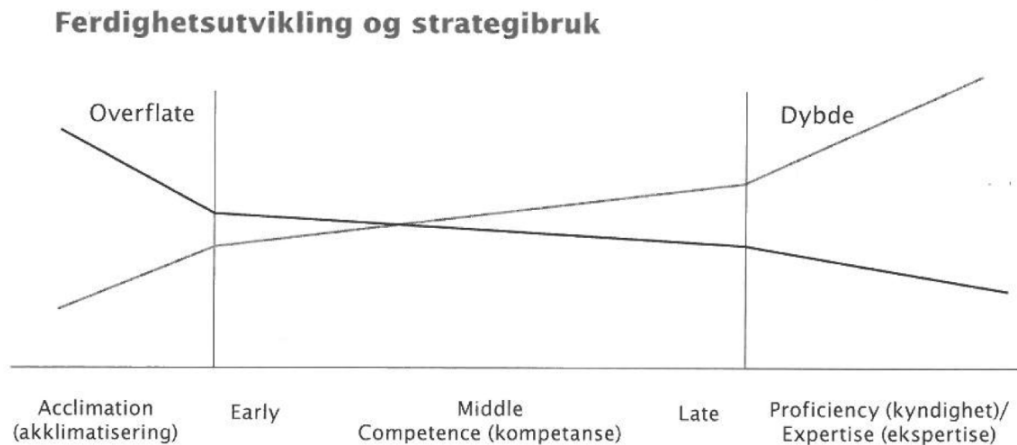
Når det gjelder kunnskap skiller Alexander mellom *domenekunnskap* og *emnekunnskap*. Domenekunnskap viser til elevens bredde av kunnskap innen et domene/skolefag, og hvor mye eleven vet om lesing. Emnekunnskap handler om dybdekunnskap – om eleven har kunnskap om bestemte emner innenfor området. Det handler om eleven har relevante bakgrunnskunnskaper for tekstene som leses. Det er her mer snakk om faktakunnskaper. Dersom en for eksempel bruker Model of Domain learning i forhold til lesing som grunnleggende ferdighet og lesing i historie, kan en elev ha god kunnskap innen et område ved at han for eksempel har kjennskap til forskjellige historiske hendelser eller personer. En elev kan innen et innholdsområde også ha dyp inngående kjennskap til bestemte tema eller emner som for eksempel Vikingtiden eller den franske revolusjon. Både domenekunnskapen og emnekunnskapen vil påvirke hvor godt eleven forstår teksten. Det vil skje kvalitative og kvantitative endringer i elevens kunnskapsbase etter hvert som eleven utvikler seg (Alexander, 2005).



*Figur 1: Ferdighetsutvikling og kunnskap (Alexander, 2005)*

### 2.4.2 Strategier

Alexander (2005) sier om strategibruk at det er mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt å overvåke og styre sin egen tekstforståelse. Hun deler strategibruk inn i overflatestrategier og dybderelaterte strategier. Overflatestrategier handler om strategier en bruker for å gripe tekstens mening. Det kan for eksempel være å utelate ukjente ord eller å lese om igjen. Dybderelaterte strategier handler om strategier der en forholder seg mer selvstendig til teksten. Det handler om at leseren i større grad forholder seg aktivt til teksten som tekst. Eksempler på dette kan være å stille spørsmål ved tekstens kilde eller å sammenholde ulike tekster om samme emne. (Skaftun, 2006). Overflatestrategiene dominerer tidlig i leseutviklingen. Disse strategiene gjør det mulig å forstå når innholdet er ukjent. De er viktige i den tidlige fasen mens leseren bygger opp en kunnskapsbase og interesse i domenet. Dybdestrategiene er først lave, men øker etter hvert og dominerer innenfor ekspertisenivået. Dette viser at livslang leseutvikling innebærer systematiske forandringer i leserens ulike strategiske prosesser (Alexander, 2005).



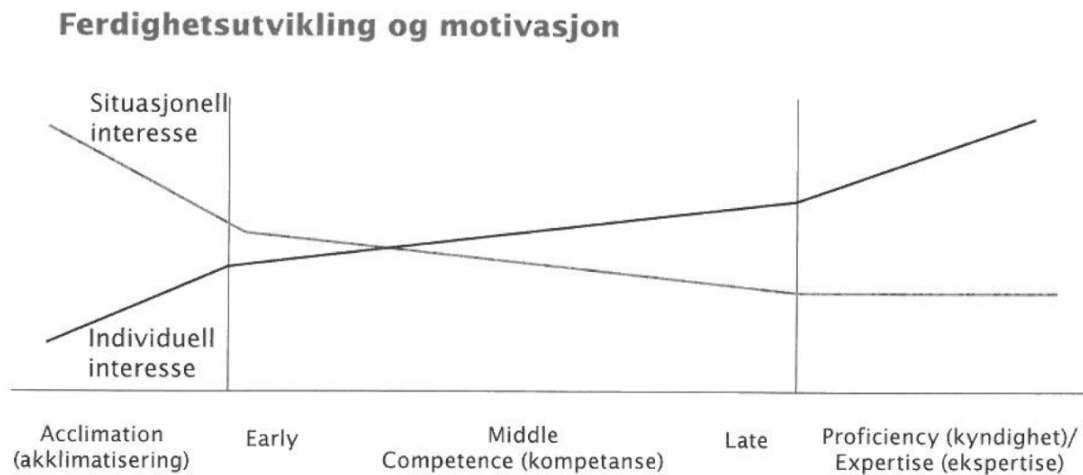
*Figur 2: Ferdighetsutvikling og strategibruk (Alexander, 2005)*

Sammenligner man denne inndelingen av strategier med Weinstein og Mayer (1986) sin inndeling i overflatestrategier og dybderelaterte strategier vil en kunne plassere hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier inn under det Alexander kaller overflatestrategier. Disse strategiene hjelper leseren til å gripe tekstens mening. Elaboreringsstrategier derimot vil kunne plasseres inn under det Alexander kaller dybderelaterte strategier. Leserens forholder seg her aktivt til teksten.

### **2.4.3 Interesse/motivasjon**

I Model of Domain Learning viser Alexander sitt syn på motivasjon ved å skille mellom situasjonell interesse og individuell interesse. Situasjonell interesse er styrt av ytre forhold. Det handler om en midlertidig interesse knyttet til situasjonen "her og nå". En elev som for eksempel fatter interesse for et eksperiment, men ellers er noe uinteressert, er styrt av den situasjonelle, konkrete oppgaven. Den situasjonelle interessen spiller en stor rolle tidlig i utviklingsforløpet, på akklimatiseringsnivået. Individuell interesse er styrt av indre forhold og springer ut av elevenes individuelle interesser. Det handler om at leseren har et indre driv for det han holder på med. Dersom en elev for eksempel har bestemt seg for å bli biolog, har han en større interesse for faget ut over en aktuell situasjon. Den individuelle interessen er viktig for å kunne prestere på de høyeste nivåene. Allerede på kompetansenivået blir individuell

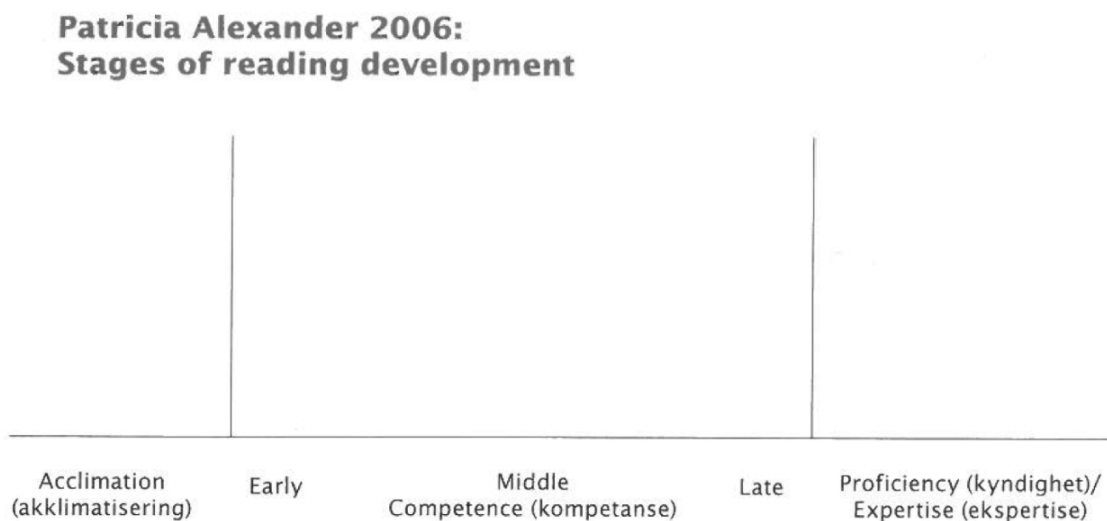
interesse viktigere enn situasjonell interesse i forhold til å drive utviklingen videre (Alexander, 2005).



Figur 3. Ferdighetsutvikling og motivasjon (Alexander, 2005)

Elever som har forventninger om at de mestrer lesingen, er indre motiverte og engasjerte for å oppnå mestringsmål, vil være over på kompetansenivået i Model of Domain Learning. På dette nivået handler det om å møte utfordringer og løse dem effektivt (Alexander, 2005).

#### 2.4.4 Akklimering



Figur 4: Stages of reading development

Periodene akklimatisering, kompetanse og kyndighet/ekspertise vil til en viss grad henge sammen med antall år med undervisning, men kan ikke knyttes til alder eller klassetrinn. Likevel vil de fleste leserne være på akklimatiseringsnivået de første skoleårene. Elevene på akklimatiseringsnivået orienterer seg i et nytt område. De har lite og fragmentert kunnskap på området. Elever kan likevel ha god emnekunnskap innen enkelte interesseområder. Innenfor akklimatiseringsnivået vil ofte leseren ha problemer med å skille ut hva som er viktig og hva som er mindre viktig i en tekst. Den situasjonelle interessen er viktig på dette nivået fordi alt er nytt. Den er viktig for å "hekte elevene på" det nye området. Oppgavene oppleves som nye og ukjente. Fordi alt er nytt kreves det mye oppmerksomhet og anstrengelse, og situasjonell interesse vil hjelpe med å fokusere oppmerksomheten og stimulere til utholdenhet og engasjement. I undervisningen bør fokus være på sentrale begreper, det sentrale innholdet i domenet og hvorfor dette er viktig. Elevene bruker på dette nivået strategier på overflatenivå. Disse bør brukes og øves på i relevante situasjoner så det kan hjelpe dem til å løse utfordringer de møter i en tekst.

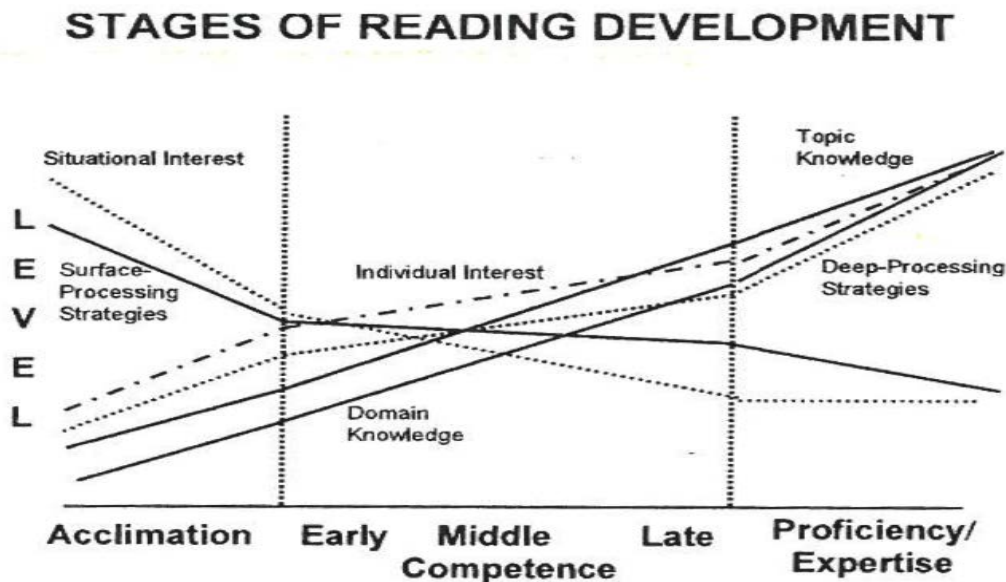
#### **2.4.5 Kompetansenivået**

Innenfor kompetansenivået har leseren både mer domenekunnskap og mer emnekunnskap enn elevene på det første nivået. Disse to kunnskapene blir nå mer sammenvevd og sammensveiset i strukturen. Dette gjør at leserne blir mer effektive i forhold til strategibruk. Etter hvert som leseren utvikler seg, blir den personlige interessen for lesingen en motiverende kraft i utviklingen. Den individuelle interessen overtar gradvis for den situasjonelle interessen som viktigste form for interesse. Det er spesielt viktig å bli individuelt interessert for å oppnå videreutvikling på kompetansenivået. Ved å handle kompetent møter eleven utfordringer og løser dem effektivt. I opplæringen er det spesielt viktig at en legger til rette for meningsfulle læringssituasjoner slik at kompetente lesere kan utvikle en personlig interesse og engasjement for lesingen, og blir en motiverende kraft i deres utvikling.

#### **2.4.6 Kyndighet/ekspertise**

På dette nivået har elevene et høyt kunnskapsnivå. De viser et personlig engasjement til lesingen og temaet. Elevene bruker på dette nivået strategier effektivt. Forskjellen fra elever på det øverste kompetansenivået og ekspertnivået er at på ekspertnivået bidrar de ved kreativ

og analytisk innsats til å videreutvikle domenet. Alexander (2005) ser på elevenes leseutvikling innenfor disse nivåene som en kompleks utviklingsprosess som foregår hele livet. Elever i grunnskolen vil antakelig ikke komme opp på det øverste nivået i løpet av skolegangen.



Figur 5: Stages of reading development

## 2.5 Hva kjennetegner undervisning som skaper aktive lesere?

Som nevnt i innledningen viser undersøkelser at det kan se ut som om at intensjonen med å integrere grunnleggende ferdigheter i alle fag ikke er forstått, og at lærere og rektorer opplever at de ikke har fått tilstrekkelig med informasjon til å oppfatte hvor dypt læreplanmålet om grunnleggende ferdigheter griper inn i de enkelte fagene (Møller, et al., 2010).

I følge Rune Andreassen (2007) tyder mye på at opplæring i leseforståelse, i den grad det forekommer i norsk skole, er av det implisitte slaget. Dette handler om undervisningsaktiviteter som tar sikte på å øke elevenes leseforståelse på en indirekte måte. For eksempel kan det handle om at læreren forklarer vanskelige begreper og ord i teksten før elevene skal lese, eller gir elevene kontrollspørsmål til teksten etter at de har lest den. Målet med denne undervisningen er at elevene skal forstå og lære av den aktuelle teksten, men uten



at læreren forklarer og demonstrerer strategier som elevene selv kan bruke i nye lesesituasjoner der leseformålet eller teksten krever det.

Lesing som grunnleggende ferdighet handler i stor grad om å lære fra tekster, og at lesing og læring er tett knyttet sammen. Undervisning i fagets tekster handler blant annet om å lære elevene å mestre fagets språk, begreper og tenkemåter. En skal hjelpe elevene til å skape mening med utgangspunkt i teksten. I artikkelen "Engagement and Motivation in Reading" beskriver Guthrie og Wigfield (2002) hvordan en kan legge til rette for god undervisning i lesing som skaper engasjement. Ut fra modellen *Engagement model of reading development* beskriver de den engasjerte leser ut fra fire komponenter: *Motivations, Social Interactions, Conceptual Knowledge*, og *Strategy use*. Videre beskriver de hva en kan vektlegge i klasserommet for å skape en engasjert leser. De trekker fram ni punkt som er viktige å jobbe med for å oppnå dette: *Learning and Knowledge Goals, Real-World Interactions, Autonomy Support, Interesting Text, Strategy Instruction, Collaboration, Rewards and Praise, Evaluation* og *Teacher Involvement*. Guthrie og Wigfield tar i denne artikkelen utgangspunkt i nyere forskning gjort på området.

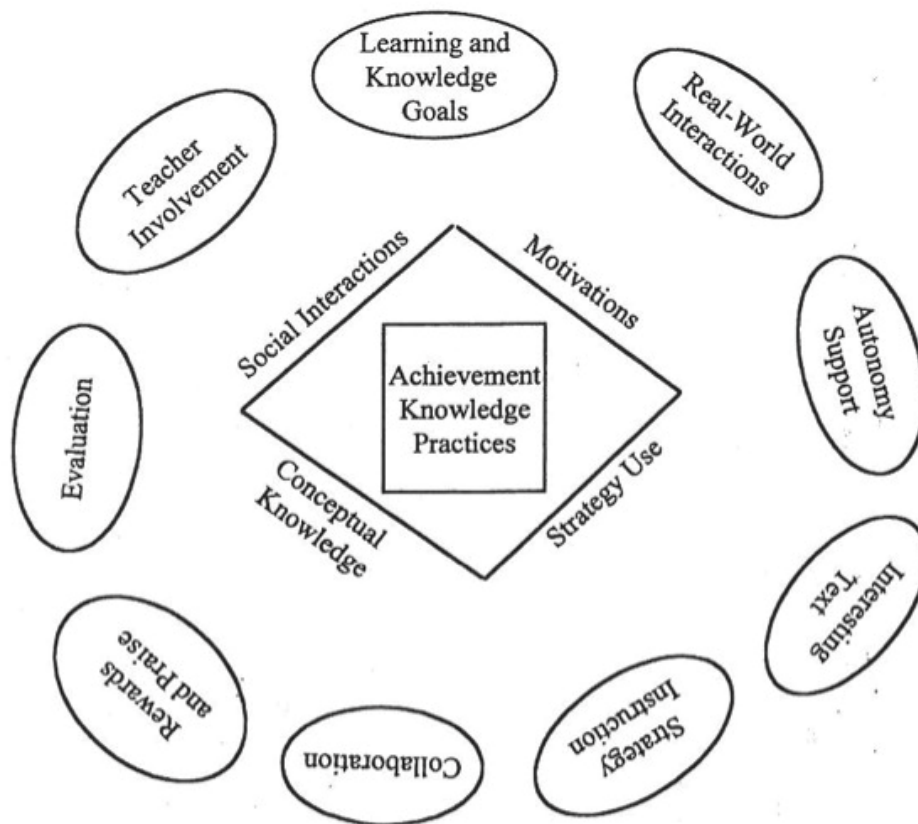


Fig. 6: Engagement model of reading development

Når det gjelder *Learning and Knowledge Goals* refererer disse til hovedmål utviklet av lærere i samarbeid med elevene med utgangspunkt i læreplanen. Undersøkelser viser at lærerens fokus på læringsmål bidrar til elevers mestringstro. Når elevene forsto at lærerne mente det var viktigere å forstå oppgavene enn å finne de rette svarene, førte dette til at elevene hadde større tro på seg selv og sin egen kapasitet til å yte best mulig. Elever som var målorienterte, for eksempel gjennom at de brukte strategier effektivt og knyttet ny kunnskap til det de visste fra før, var mer engasjerte enn andre elever. Dersom elevenes mål var knyttet til å vise deres dyktighet eller være flinkere enn andre, ville de være mindre engasjert i å lære. I norsk skole har det også de siste årene blitt mer fokus på læringsmål, for eksempel gjennom målark som konkretiserer målene for læringen. I 2010 kom det en nasjonal satsing fra Utdanningsdirektoratet som kalles ”Vurdering for læring”. Dette handler om at elevene skal få undervisningsvurdering som har til formål å fremme læring og gi grunnlag for tilpasset opplæring. En viktig prinsipp for undervisningsvurdering er at elevene forstår hva de skal lære, deltar i utviklingen av målene og er klar over hva som forventes av dem (Utdanningsdirektoratet, 2010a).

*Real-World Interactions* refererer til sammenhengen mellom det elevene skal lære og elevenes personlige erfaringer. Ved å legge vekt på denne sammenhengen vil elevene kunne oppleve lesing og læring av tekst som underholdende, motiverende og gi dem en umiddelbar interesse. Undersøkelser viser at både lærere i grunnskolen og på videregående skole rapporterte at de ofte forsøkte å motivere elevene med ”hands-on” aktiviteter, som å delta i drama eller så frø i naturfag. For å bekrefte og utvide dette synet viser Guthrie og Wigfield i artikkelen til intervjuer gjennomført med lærere i 8. klasse om hvilke strategier de bruker for å motivere elevene til å lære historie. Lærerne vektla følgende: a) elevene fikk i oppgave å spille drama som handlet om ulike historiske personer, b) elevene skulle gjennomføre prosjekter der de skapte et produkt, c) de relaterte historien til dagsaktuelle hendelser eller til elevenes eget liv, d) de viste historiske filmer, e) de gav elevene praktiske oppgaver som for eksempel å undersøke historiske gjenstander. Artikkelen viser til flere studier som tyder på at elever som får denne type undervisning, viser bedre leseferdigheter og større kunnskap enn elever som får en mer tradisjonell form for undervisning.

*Autonomy support* handler om lærerens veiledning av elevene til å gjøre valg som er relevante for læringsmålene. Studier viser at det å få mulighet til å velge er motiverende for elevene. Å gi muligheter til valg er ofte en framtrødende framgangsmåte blant ”leselærere”. Studier blant lærere i grunnskolen når det gjelder motivasjon generelt, og lesing spesielt, viser at lærere

mener at elevene trenger valg for å bli selvstendige. Valg er motiverende fordi det gir elevene muligheter til selv å ta kontroll. Dette behovet for selvbestemmelse kan bli møtt gjennom at elevene får velge mellom godt utformede alternativer. Eksempler på dette kan være at elevene får velge mellom bruk av ulike typer strategier eller ulike typer tekster. Flere undersøkelser viser at det er store fordeler ved at elevene får mulighet til å bli mer selvstendige. Guthrie og Wigfield viser blant annet til undersøkelser som viser at selvstendige valg gav bedre motivasjon og forståelse for lesing. Elever som leste tekster for så å svare på spørsmål de hadde formulert selv, viste større forståelse enn de elevene som skulle huske og gjenfortelle innholdet eller lese teksten på egenhånd. Støtte til selvstendighet og elevenes motivasjon synes å være gjensidig avhengig av hverandre. Når elevene opplever at lærerne respekterer dem ved å la dem ta selvstendige valg, vil deres innsats og engasjement for lesing øke. Når lærerne ser at elevene tar ansvar for deres egen læring og jobber med produktive leseaktiviteter, blir dette belønnet med økt ansvar og større muligheter for selvstyrt læring. Lærernes tro på effektive strategier for å motivere elevene er i samsvar med teorier om selvbestemmelse. Disse teoriene beskriver utviklingen av indre motivasjon som støtte for å gi elevene selvstendighet, tilhørighet og kompetanse. Behov for selvstendighet blir møtt gjennom støtte til selvstyrt læring. Behov for tilhørighet blir møtt gjennom samarbeidsaktiviteter i klasserommet, og behov for selvopplevd kompetanse blir oppfylt gjennom vurdering som støtter utviklingen mot å nå mål og gjennom å få belønning for innsatsen.

*Interesting texts* refererer, i følge Guthrie og Wigfield, til tekster som er tilpasset tema leseren interesserer seg for og er tilpasset leserens kognitive kunnskapsnivå. Ved å gi elevene rikelig med interessante tekster i klasserommet gjør læreren det mulig å tilpasse lesingen til elevenes eksisterende motivasjonsnivå. Når elevene først har funnet interessante tekster bør de få rikelig med tid til å fordype seg i dem. Guthrie og Wigfield påpeker gjennom artikkelen at ved å bruke interessante tekster kan en kombinere dette med å fokusere på ordgjenkjenning og leseflyt, forutsatt at tekstene er på elevenes lesenivå. Det har også stor betydning at elevene omgir seg med mange bøker i klasserommet. Studier viser at elever som leser interessante tekster i rolige omgivelser i klasserommet også vil bruke mer tid på å lese på fritiden.

*Strategy Instruction* består i følge Guthrie og Wigfield av lærernes direkte undervisning i strategier, læreren som støttende stilas og som veileder i å lære fra tekster. Utvikling av indre motivasjon handler i stor grad om elevenes kompetanse. Dersom elevene er i stand til å utføre leseoppgaver i klassen og er oppmerksomme på deres ferdigheter og begrensninger, vil de

være mer motiverte enn dersom de var mindre oppmerksomme og kompetente. Undervisning i strategier, enten direkte eller implisitt, vil kunne være styrkende og motiverende. Strategier for lesing og skriving er utfordrende å lære og bruke. Mange forskere peker på at det kreves lang tid for å lære seg strategier, og de bør brukes ofte når de først har blitt lært. Elevene må ha en intensjon og ville lære innholdet i det de leser når de bruker strategier. Strategier som gir mestringsstro i skolen handler om å bruke forkunnskaper, kunne lete etter informasjon, forstå informasjonen som blir gitt i teksten og ha evne til å overvåke egen lesing. Å lære elevene disse strategiene vil kunne handle om å vurdere elevenes kunnskap om strategier, modellere strategier for elevene, diskutere i små grupper, la elevene modellere for hverandre eller at de får individuell tilbakemelding i forhold til utviklingen. Dokumentasjon viser en slik undervisning i strategier vil kunne øke elevenes mestringsstro.

*Collaboration* handler om sosial samhandling mellom elever som hjelper dem til å ta ulike perspektiver og til å konstruere kunnskap fra tekst. Mange lærere legger vekt på samarbeid for å aktivere og opprettholde elevenes indre motivasjon. Sosial samhandling i klasserommet vil øke interessen for læring over tid og vil hjelpe elevene til å lese mer på egenhånd i framtiden. Elevenes indre motivasjon er tett knyttet til deres følelse av sosial tilhørighet i klasserommet. Dette kan for eksempel gjøres gjennom at læreren sørger for at alle elevene har noen å jobbe sammen med når de skal jobbe i grupper. Når de har en lærer som bryr seg om dem og føler tilhørighet til klassen, vil dette kunne påvirke dem til å bli mer motiverte for lesing. Studier viser at elever som føler de blir sett, akseptert og bekreftet sosialt i klasserommet er mer motiverte for å lese, skrive og uttrykke seg muntlig.

*Praise and Rewards* handler om å gi ros og anerkjennelse. Dette er kanskje den aller mest effektive strategien for å oppmuntre til fokus og innsats. Dyktige lærere kan gi elevene anerkjennelse som gir dem en følelse av glede og stolthet av arbeidet. Effektiv ros betinger at det blir gitt for innsats og prestasjon, spesifiserer det som er bra ved arbeidet og blir gitt spontant. Dette gjør at elevene vil kunne verdsette eget arbeid, tilskrive gode resultater til innsats og sette pris på oppgaverelevante strategier. Lærernes forsøk på å gi ros er ikke alltid like vellykket. Hvis elevene oppfatter rosen som manipulerende vil deres motivasjon kunne avta fordi de føler de blir behandlet som objekter. Men når rosen blir gitt oppriktig som en verdsetting av innsatsen, vil dette øke elevens motivasjon og deres egen opplevelse av kompetanse. Lærere blir ofte flinkere til å gi ros på rett måte jo mer erfaring de får. De kan gi elevene tro på egen ferdighet ved å hjelpe dem til å sette seg mål, se deres framgang og være oppmerksomme på at de blir mer kompetente. Å gi belønning i form av poeng og gull-stjerner

kan gi kortvarig oppmerksomhet ved spesielle aktiviteter, men elever som blir vant til mye ytre belønning blir enda mer avhengig av ytre motivasjon og fokusert på resultater. Fokus vil da være på å få gode karakterer, få rette svar og bli ferdig med oppgavene. De vil bli mindre opptatt av å forstå innholdet i det de leser, få gode leseferdigheter og kjenne glede ved å lese. Resultatorienterte elever stoler ofte på overflatestrategier som å huske eller gjette når de skal tilegne seg innholdet i det de leser. De forsøker også ofte å unngå utfordrende oppgaver og gir fort opp når de blir frustrerte. Elever som forventer å mestre oppgaver har større utholdenhet når de møter problemer (Bandura, 1997). Elever med tro på å lykkes vil i større grad holde ut den nødvendige treningen. Det vil derfor i undervisningen være viktig å hjelpe elevene med å bygge opp en mestringstro, blant annet ved å fokusere på elevens framgang.

*Evaluation* handler om å evaluere elevenes arbeid. Klasseromsundervisning som gir motivasjon, kunnskap om strategier og sosial vekst kan bli svekket av evaluering som står i motsetning til hensikten ved denne undervisningen. Evaluering kan plasseres på et kontinuum fra å være svært objektive og standardiserte, som for eksempel standardiserte tester, til svært elevfokuserte og tilpassede, som for eksempel portefølje. De standardiserte evalueringene er lettere å administrere, skåre og rapportere, men reflekterer ikke elevenes eierskap til stoffet, motivasjon og lesepraksis. Den evalueringen som er mer rettet mot hver enkelt elev vil i større grad støtte elevens motivasjon, men er vanskeligere å rapportere og administrere. En kombinasjon av disse evalueringsformene vil være optimalt både for eleven og for skolen. Lærere som er i stand til å vekke og opprettholde elevens oppmerksomhet og interesse for lesing rapporterer at de ofte evaluerer innsats og framgang framfor absolutte ferdigheter. Bruk av elevfokusert vurdering som portefølje og prosjekter vil kunne gi et godt utgangspunkt for evaluering som vil kunne gi elevene tro på egen kompetanse som er nødvendig for indre motivasjon.

*Teacher Involvement* handler, i følge Guthrie og Wigfield, om lærerens kunnskap om hver enkelt elev, at han bryr seg om elevenes framgang og hans pedagogiske forståelse for hvordan en kan skape aktiv deltakelse for elevene. En engasjert lærer vet om elevenes personlige interesser, bryr seg om hver enkelt elevs læring og har realistiske, men positive mål for elevenes innsats og læring. Undersøkelser som har blitt gjort viser at når elever opplevde at lærerne var engasjerte og gav dem støtte til å arbeide selvstendig, viste de mer engasjement i læringsarbeidet. Engasjerte elever viste gode prestasjoner når det gjaldt karakterer og skåring på tester i de fleste skolefagene. Det er verd å merke seg at lærerens engasjement ikke direkte påvirket elevenes resultater, men at involveringen hadde en betydelig påvirkning på elevenes

engasjement som førte til positive resultater. Undersøkelsen viste også at engasjementet var gjensidig. Elevenes engasjement påvirket lærerens involvering like mye som lærerens involvering påvirket elevens engasjement.

*Coherence of Instructional Processes* handler om at det kan være viktige sammenhenger mellom undervisningsprosessene som hittil nå har blitt presentert hver for seg. Begrepet *coherence* brukes om disse forbindelsene. Når for eksempel *strategy instruction* blir knyttet sammen med *knowledge goals*, *collaboration* samhandler med *autonomy support* og *teacher involvement* brukes i evalueringen, så er sammenhengen blant undervisningsprosessene til stede. I tillegg til å sikre den pedagogiske tilnærmingen så knytter coherent instruction undervisning sammen lesing, skriving og kunnskapsområder. På denne måten øker elevengasjementet, det blir tilrettelagt for læring av begreper, leseprestasjonene forbedres og lesing innen innholdsområder blir opprettholdt. Likevel er det sjeldent fullstendig samhandling mellom disse undervisningspraksisene.

I denne delen av oppgaven har jeg presentert teori som kan hjelpe oss med å forstå hva lesing som grunnleggende ferdighet innebærer og hvordan en kan arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet i fagene. Jeg har pekt på hvordan en kan forstå elevenes ferdighetsutvikling i forhold til lesing og hva som kjennetegner undervisning som skaper aktive lesere. Denne teorien vil danne utgangspunktet for det videre arbeide med oppgaven.

## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive og begrunne valg av forskningsmetode for studiet.

### 3.1 Valg av metode

Valg av metode handler om beslutninger om hvordan en vil besvare et gitt forskerspørsmål (Vedeler, 2000). I samfunnsvitenskaplig metodeforskning skiller en mellom kvalitative og kvantitative metoder. Forenklet kan en si at kvalitative metoder forholder seg til data i form av tekster, bilder og lyd, og legger vekt på fortolkning av dataene. Kvantitative metoder derimot forholder seg til data i form av kategoriserte fenomener og legger vekt på opptelling og utbredelse av fenomenene. I stor grad vil problemstillingen bestemme valg av metode. Andre forhold som bestemmer metodevalget kan være ressurser som tid og økonomi (Johannessen, Tuft, & Kristoffersen, 2010). Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke en kvalitativ forskningstilnærming. Dette har jeg valgt fordi jeg vurderer dette som mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingen, i tillegg til at studien skal gjennomføres innen en bestemt tidsramme.

Når det gjelder kvalitative data er det to grunnleggende forskjellige måter å samle inn disse på: gjennom *observasjon* og *intervju*. Gjennom *observasjon* bygger dataene på forskerens sanseinntrykk av handlinger og samhandling i konkrete situasjoner. Gjennom *intervju* bygger dataene på hva informanter sier i samtale med forskeren (ibid). Jeg har i denne undersøkelsen valgt å bruke både observasjon og intervju. Dette har jeg valgt med utgangspunkt i problemstillingen for oppgaven: ” Hvordan integrerer en lærer lesing som grunnleggende ferdighet?” . Jeg har i tillegg valgt å lage to underspørsmål til problemstillingen:

- 1.”Hvordan beskriver læreren lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag på 7.trinn?”
- 2.”På hvilken måte integrerer læreren lesing og læring i samfunnsfag?”.

For å undersøke disse spørsmålene på best mulig måte fant jeg det nødvendig å bruke både observasjon og intervju. Jeg valgte å gjøre ferdig observasjonen i klassen før jeg intervjuet

læreren. Dette gjorde jeg for at lærerens undervisning ikke skulle bli påvirket av spørsmålene fra intervjuet.

Jeg har tatt utgangspunkt i en disiplinert-konfigurativ case-studie. Denne typen studie har som formål å forklare og forstå fenomener i lys av teori (Eckstein referert i Nevøy, 2004).

Søkelyset rettes mot fenomenet en vil forklare, samtidig som en trekker inn teorier for å fortolke det en studerer (Nevøy, 2004). Teori benyttes som inngangsport til forskningen og for å underbygge forskningens tema, formål og problemstilling. Et case- design egner seg godt til å studere fenomener som de forekommer i den virkelige verden. Designet forutsetter en generalisering via teori, noe som ofte kalles analytisk generalisering (Skogen, 2006).

### 3.2 Case

Robert K. Yin definerer casestudier på følgende måte:

En casestudie er en empirisk undersøkelse som studerer et aktuelt fenomen i dets virkelige kontekst fordi grensene mellom fenomenet og konteksten er uklare.(Yin, 2003)

Yin (2003) peker videre på at casestudier er en forskningstilnærming som egner seg spesielt godt til forskningsspørsmål der det første ordet er *hvordan* eller *hvorfor*, og når vi skal studere her-og-nå-fenomener i det virkelige liv hvor vi ikke kan manipulere og kontrollere variablene.

Casedesign blir ofte beskrevet ved hjelp av to dimensjoner med to kategorier hver. Det handler om *singelcase*, eller *multippelcase*, i tillegg til *holistisk* eller *sammensatt case*.

*Singelcasestudie* kalles det når en gjennomfører én casestudie, mens en kaller det *multippelcasestudie* når en gjennomfører flere casestudier etter hverandre, men bare én om gangen. En *holistisk casestudie* har bare én analyseenhet, mens en *sammensatt casestudie* inneholder flere analyseenheter (Skogen, 2006).

I min forskning tar jeg utgangspunkt i en holistisk singelcasestudie. Jeg tar utgangspunkt i å studere en lærer i ulike undervisningssituasjoner i en skoleklasse, og har et bestemt fokus for det jeg vil studere. I denne sammenheng vil det være viktig å få nærhet til klasserommet for å forstå mer om dette.



### 3.3 Observasjon

Observasjon er, i følge Vedeler (2000), systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser. I tillegg må vi reflektere over og finne mening i den informasjonen vi mottar. Observasjonene skal så fortolkes og ses i en helhetlig sammenheng.

Karakteristisk for kvalitative observasjonstudier er at de har en induktiv, åpen og eksplorerende tilnærming. Omfattende og presise beskrivelser blir laget både av kontekst, personer, hendelser og situasjoner. Data blir fortolket i lys av konteksten. Etter hvert som en ser hvilke begreper og kategorier som synes mest sentrale for å forstå sammenhenger, trer konklusjonene gradvis fram. En streber etter å få et helhetsperspektiv på en komplisert virkelighet. Ved pedagogisk utviklingsarbeid og forskning er hensikten ofte å få kunnskap og innsikt i livet på skoler, i klasser og barnehager for å kunne evaluere undervisningsopplegg, pedagogiske tiltak eller måter å organisere undervisningen på (ibid).

Observatørens rolle i observasjonsforskning er av særlig betydning, ikke minst i forbindelse med i hvilken grad man kan stole på undersøkelsens resultater og konklusjoner. Dette handler både om hvor dyktig og trent observatøren er i datainnsamlingen, og hvor bevisst han er sine egne holdninger og svakheter. Som observatør kan en ha ulike roller. I min observasjonsstudie valgte jeg å være *observatør som deltaker*. Dette innebærer i følge Vedeler (2000) at en i hovedsak er observatør, men likevel er deltaker. En deltar ikke direkte i aktivitetene, men har klar status som forsker som bruker systematisk observasjon. Jeg hadde i min observasjon status som forsker, noe både læreren og elevene var klar over. Samtidig var jeg deltaker uten å ta direkte del i aktivitetene.

Når det gjelder dokumentering av observasjonene valgte jeg å bruke *strukturert observasjon*. *Strukturert observasjon* handler om at forskeren bruker skjema som inneholder forhåndsbestemte kategorier som bestemmer hva som skal observeres og registreres (ibid). På forhånd utarbeidet jeg et observasjonsskjema (Vedlegg 1) med utgangspunkt i teori der jeg laget ulike kategorier for hva jeg ville observere. Jeg noterte ned i dette skjemaet under de ulike kategoriene etter hvert som jeg observerte interessante funn. Deretter skrev jeg ned notatene på data etter at timen var slutt.

### 3.4 Intervju

Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer kvalitative forskningsintervju som en samtale med en struktur og et formål. Strukturen handler om rollefordelingen mellom deltakerne i intervjuet. Intervjuerens oppgave er å stille spørsmål og følge opp svar fra informanten. De to partene er ikke likestilte i intervjusituasjonen siden det er intervjueren som stiller spørsmål og kontrollerer situasjonen. Formålet med intervjuet er ofte å forstå eller beskrive noe. Intervjuet er som regel mer en dialog enn spørsmål og svar.

Hva slags informasjon som blir samlet inn gjennom et intervju, er avhengig av problemstillingene intervjuet skal gi svar på. Problemstillingene kan være *beskrivende* spørsmål som handler om konkrete hendelser eller handlinger, *fortolkende* spørsmål som handler om hvordan informanten vurderer, oppfatter og tolker hendelser, eller de kan være *teoretiske* spørsmål med hensikt på å belyse, forstå og forklare handlinger og hendelser (Johannessen, et al., 2010).

Kvale og Brinkmann (2009) peker på at det kvalitative intervjuet har til hensikt å få fram informantens hverdagsverden for å tolke betydningen av de fenomenene som blir beskrevet. Selve intervjuundersøkelsen har jeg valgt å basere på Kvales sju faser for i en intervjuprosess (ibid): 1) Tematisering: en formulerer formålet med undersøkelsen og metoden en ønsker å benytte, 2) Planlegging, 3) Intervju, 4) Transkribering, 5) Analysering og tolking, 6) Verifisering, 7) Rapportering.

Jeg har i forskningen valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju. I det semistrukturerte intervjuet har en på forhånd utviklet en intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål. I tillegg følger den som intervjuer opp svarene med mer utdypende spørsmål for å få mer utfyllende informasjon (Johnsen, 2006). Jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide som jeg hadde utarbeidet i forkant av intervjuene (Vedlegg 2). Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og aktuell teori fra oppgavens teoridel. Dalen (2011) påpeker at det i en kvalitativ intervjustudie alltid må gjennomføres et eller flere prøveintervju. Hensikten med dette er å prøve ut intervjuguiden og prøve seg i intervjurollen. Etter prøveintervjuet er det som regel nødvendig å redigere intervjuguiden. Jeg gjennomførte to prøveintervjuer før det egentlige intervjuet. Etter prøveintervjuene oppdaget jeg at det var nødvendig å gjøre endringer ved intervjuguiden. Noen av spørsmålene ble omformulert, noen ble tatt bort og nye spørsmål ble lagt til.

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at jo bedre forberedt en er til intervjuet, jo bedre kvalitet får den kunnskapen som produseres gjennom intervjusamspillet, i tillegg til at etterbehandlingen av intervjuet vil bli lettere. Jeg erfarte blant annet at jeg etter hvert ble flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål jo mer vant jeg ble til intervjurollen.

Intervjuet ble tatt opp på bånd for at jeg i ettertid kunne transkribere intervjuet. Dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg om informanten, og lettere kunne stille oppfølgingsspørsmål og eventuelt be om utdypende svar.

Kvale og Brinkmann (2009) peker på at det ikke er mulig å besvare spørsmålet om hva som er korrekt transkripsjon. Et mer konstruktivt spørsmål vil være hva som er nyttig transkripsjon for min forskning. Jeg har ut fra min forskning valgt å overføre intervjuet til en mer formell skriftlig stil som gjør det mulig å formidle meningen med intervjupersonens historie til leserne.

### 3.5 Utvalg

Ved bruk av kvalitative metoder er som regel formålet å komme nært innpå personer i den målgruppen vi ønsker å vite noe om. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen er hvor stort utvalget bør være. På grunn av oppgavens tidsmessige begrensning valgte jeg å observere en lærer og en skoleklasse over et tema innen samfunnsfag. I kvalitative undersøkelser er hensikten å få mest mulig kunnskap om fenomenet. Rekrutteringen av informanter til undersøkelsen har klare mål. *Strategisk utvelgelse* handler om at forskeren først tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for å få samlet inn nødvendige data. Deretter velger en ut personer fra målgruppen som en ønsker skal delta i undersøkelsen. Det er ikke lett å bestemme på forhånd hvor mange informanter som skal være med. Ofte er dette noe som viser seg etter hvert som undersøkelsen skrider fram. Utvelgelsen av informanter i kvalitative undersøkelser er ikke *representativt*, men *hensiktsmessig* (Johannessen, et al., 2010).

Det finnes ulike måter å sette sammen strategiske utvalg på. Jeg har i min undersøkelse brukt et *stratifisert* utvalg. Ved denne typen utvelgelse konstrueres det først kategorier basert på sentrale kjennetegn, for så å rekruttere informanter i de forskjellige kategoriene (ibid). De sentrale kjennetegnene for min informant var at jeg ville observere og intervju en lærer på 7. trinn som underviste i samfunnsfag, i tillegg til at han jobbet ved en skole som spesielt fokuserte på lesing som grunnleggende ferdighet.

Neste steg var å rekruttere informanter. Jeg ønsket først å ha to prøveobservasjoner og prøveintervju før jeg hadde selve hovedobservasjonen og hovedintervjuet. I starten opplevde jeg det utfordrende å få tak i informanter. Jeg begynte med å ringe rundt til rektorer ved skoler i nærheten av mitt bosted. Samtlige rektorer var positive og videresendte min forespørsel til aktuelle lærere. Lærerne skulle så gi meg tilbakemelding. Her opplevde jeg at kommunikasjonen stoppet opp. Ingen lærere kom med tilbakemelding. Jeg tenkte da at jeg måtte finne en annen måte å gå fram på, og fikk erfare betydningen av metaforen *døråpner*. Dette brukes om mennesker som kontrollerer informasjon og kan gi formell eller uformell tilgang til settingen, det vil si situasjoner, miljøer og deltakere som forskeren kan hente informasjon fra gjennom intervjuer eller observasjoner (ibid). Jeg tok kontakt med en skole der jeg tidligere har jobbet, og en skole der jeg tidligere har hatt praksis og den skolen der jeg selv har vært elev. Responsen var positiv og jeg fikk umiddelbart gjort nødvendige avtaler med de aktuelle lærerne.

Jeg startet med prøveobservasjoner og prøveintervju. Etter hvert som jeg ble mer trent i rollene som observatør og intervjuer oppdaget jeg at jeg ville endre både observasjonsskjemaet og intervjuguiden for i best mulig grad komme fram til informasjon for å besvare forskerspørsmålet.

### **3.6 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om datas pålitelighet. Det handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, hvordan de blir samlet inn og hvordan de bearbeides. Det finnes ulike måter å teste datas reliabilitet på. En kan for eksempel gjenta den samme undersøkelsen på to ulike tidspunkt, for eksempel med to ukers mellomrom. Dersom resultatene blir de samme, er dette tegn på høy reliabilitet. Dette kalles ”test-retest-reliabilitet”. En annen mulighet er at flere forskere undersøker samme fenomen. Dersom flere forskere kommer fram til samme resultat, viser dette høy reliabilitet. Dette kalles ”interreliabilitet” (Johannessen, et al., 2010).

Vedeler (2000) peker på at påliteligheten kan trues av forhold som dårlig forberedelse, utrente observatører, dårlig kategorisering, slurvete analysearbeid og lignende. Poenget med pålitelighet er å følge en klar og systematisk prosess som en dokumenterer og beskriver godt. Videre peker Vedeler på at dersom denne prosessen sjekkes og en finner at den er klar, systematisk, godt dokumentert og er i tråd med akseptert standard, vil en kvalifisert person

kunne gi den sin attest på dens pålitelighet. I tillegg bør det bli tatt forholdsregler mot bias, det vil si subjektivitet og tilfeldighet i observasjonene som gjøres.

I min studie har jeg brukt en systematisk prosess og har utarbeidet og prøvd ut observasjonsskjemaet og intervjuguiden. Jeg har gjennomført prøveobservasjoner og prøveintervju og på den måten har blitt trent i situasjonene, i tillegg til at jeg har kategorisert funnene og analysert dem ut fra disse.

### **3.7 Validitet**

Innenfor kvalitative undersøkelser handler validitet om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010). Lincoln og Guba (1985) peker på to teknikker for å øke sannsynligheten for at forskningen frambringer troverdige resultater: *Triangulering* og *vedvarende observasjon*. *Triangulering* handler om at forskeren bruker ulike metoder under feltarbeidet, som for eksempel observasjon og intervju. *Vedvarende observasjon* handler om å investere nok tid og bli godt kjent i felten, og på den måten være i stand til å skille mellom relevant og ikke relevant informasjon og bygge opp tillit. En må kjenne til konteksten for å forstå et fenomen.

Når det gjelder min studie har jeg brukt triangulering ved å bruke både intervju og observasjon som metoder. I tillegg har jeg brukt mye tid og blitt godt kjent i felten. Observasjonen strakk seg over åtte uker, og jeg var der to timer per uke. På den måten ble jeg godt kjent med klassen og læreren, og fikk god oversikt over forskningsfeltet.

### **3.8 Overførbarhet**

Overførbarhet handler om spørsmålet om resultatet fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener. Det handler om i hvor stor grad det lykkes å etablere fortolkninger, begreper, beskrivelser og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres. Det dreier seg om et forenklet, men typisk bilde av den opprinnelige virkeligheten. Når det gjelder spørsmålet om resultatene fra min studie kan overføres til å gjelde alle lærere i Norge, er dette selvsagt ikke mulig. Det at jeg gjennom min studie kom tett på en bestemt lærer gjorde at jeg kunne identifisere hva han lykkes med og hva som var vanskelig i arbeidet med å integrere lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Det gjorde at jeg kunne

sette fokus på hva som kan være utfordrende i dette arbeidet. Disse funnene kan ikke generaliseres til å gjelde alle lærere, men de vil kunne være et bilde av en større sammenheng. De kan gi spor som en kan arbeide videre med og kan være med på å løfte fram flere spørsmål rundt integreringen av lesing som grunnleggende ferdighet.

### 3.9 Ethiske refleksjoner

Etikk handler om regler, prinsipper og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale. Dette gjelder naturligvis for forskningsvirksomhet som for all annen virksomhet i samfunnet. Når forskningen *direkte* berører mennesker oppstår etiske problemstillinger, spesielt i forbindelse med datainnsamlinger, enten den foregår gjennom deltakende observasjon, intervjuer eller eksperimenter (Johannessen, et al., 2010).

Før intervjuene og observasjonene ble gjennomført kontaktet jeg Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) for å høre om prosjektet mitt var meldepliktig. Jeg fikk tilbakemelding om at jeg skulle sende inn melding dersom jeg var usikker. Jeg sendte da inn meldeskjema, og fikk etter noen uker tilbakemelding om at prosjektet ikke var meldepliktig. Jeg innhentet så skriftlig samtykke fra lærerne som skulle være med på intervjuene og observasjonene.

Johannessen (2010) viser til forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som Nerdrum sammenfatter i tre typer hensyn forskeren må tenke gjennom. *Informantens rett til selvbestemmelse om autonomi* handler om at den som deltar skal kunne bestemme over sin egen deltakelse og skal kunne trekke seg uten negative konsekvenser. *Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv* handler om at folk skal selv ha rett til å bestemme hvem de ”slipper inn” i livet sitt og hva de ”slipper ut”. De skal kunne være sikre på at materialet er konfidensielt, og at de ikke vil kunne identifiseres. *Forskerens ansvar for å unngå skade* handler om at forskeren må vurdere om deres innsamling av data vil kunne berøre sårbare og følsomme områder som det kan være vanskelig å bearbeide.

I forhold til min forskning snakket jeg først med min informant og mine prøveinformanter muntlig og gav dem så et skriftlig brev med informasjon om at deltakelsen var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst fra undersøkelsen uten noen negative konsekvenser. De gav skriftlig samtykke til dette. Når det gjelder *forskerens plikt til å respektere informantens*

*privatliv* var det gjennom intervjuene i stor grad opp til den enkelte hva de ønsket å svare på de ulike spørsmålene og i hvilken grad de ønsket å utdype ulike tema. Ved observasjonen var det også opp til den enkelte lærer hva de ønsket å legge vekt på i undervisningen. Når det gjelder forskerens ansvar for å unngå skade vil dette i forhold til min forskning spesielt gjelde intervjuene. Også her var det opp til den enkelte selv å avgjøre hva de ønsket å meddele og utdype ved de ulike spørsmålene.

I forbindelse med at jeg kun hadde én informant i min oppgave ble det viktig å ivareta denne informanten på en god måte. Dette gjorde jeg ved at jeg tok kontakt med han og informerte han om funnene jeg hadde gjort. Han var også interessert i, ut fra mine funn, å få konkrete tips til hvordan han i enda større grad kunne legge til rette for arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet.

## 4.0 Funn

I denne delen av oppgaven vil jeg først gi en beskrivelse av forskningsfeltet og informanten, for deretter å beskrive min observasjon og hva som kom fram i intervjuet.

### 4.1 Bakgrunnsinformasjon

Skolen jeg besøkte i forbindelse med min observasjon og mitt intervju, er en byskole med cirka 200 elever. I 7. klasse var der 29 elever, 17 jenter og 12 gutter. Det er kun én klasse på trinnet. Klassen hadde to kontaktlærere. Læreren som var min informant var en av kontaktlærerne, samtidig som han var faglærer i samfunnsfag, naturfag og matematikk. Han var utdannet historiker, og tok for tiden praktisk-pedagogisk utdanning ved siden av jobben som lærer. Han hadde jobbet som lærer i fem år, alle årene ved samme skole. Jeg observerte alle klassens samfunnsfagtimer gjennom åtte uker. De hadde to timer samfunnsfag i uka. Tema i disse ukene hette: ”Fra pest og krise til bedre tider” og handlet om Svartedauen og Dansketida. De brukte læreboka Midgard (Aarre, 2006). Skolen hadde en åpen løsning, og var i stor grad bygd opp uten klasserom og ganger. Klassen hadde et eget baserom uten gang mellom baserommet og lærernes arbeidsrom. Elevene måtte forholde seg til at lærere og andre elever gikk forbi dem mens de arbeidet.

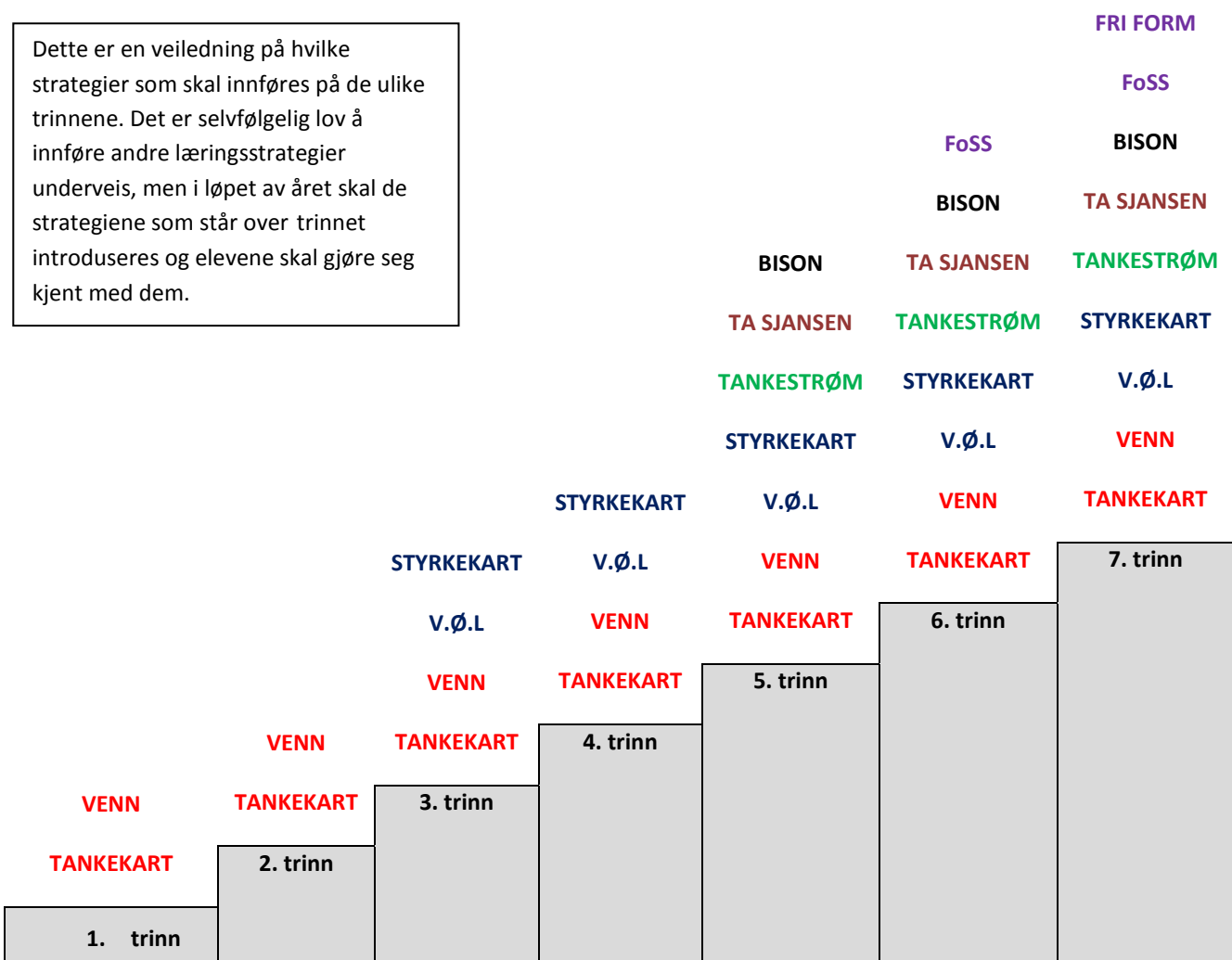
Rektor fortalte at de ved skolen har en egen plan for arbeid med de grunnleggende ferdighetene. Lesing som grunnleggende ferdighet er et eget satsingsområde dette skoleåret. En av lærerne ved skolen har fått hovedansvaret for dette arbeidet og har fått avsatt én time i uka til dette. Hun bruker tid på fellesmøter med personalet til å snakke om lesing som grunnleggende ferdighet og kommer med tips til hvordan de kan jobbe med dette. I tillegg gir hun noen ganger refleksjonsoppgaver som lærerne jobbet med i grupper. Videre fortalte rektor at de ikke har spesifikke krav til lærerne om hvordan de skal jobbe med lesing i fagene, men det har blitt gjort klart for alle lærerne at de skal ha fokus på lesing i undervisningen i alle fag. I tillegg forteller han at han har lesing som fokusområde når han driver med skolevandring, og mener at han på den måten gir et signal til lærerne om at dette er noe alle skal ha fokus på.



Skolen har også en egen plan for læringsstrategier. Denne planen, som kalles strategitrappa, viser på hvilke trinn de ulike strategiene skal introduseres for elevene. Det står på planen at lærerne står fri til å bruke andre strategier i tillegg, men at strategiene på planen skal introduseres og elevene skal gjøres kjent med dem på hvert av trinnene. På 7. trinn skulle elevene gjøres kjent med følgende strategier: Tankekart, venndiagram, VØL, styrkekart, tankestrøm, Ta sjansen, BISON, FoSS og Fri form. Det var kun strategien som kalles ”Ta sjansen” som var ny på 7. trinn. De andre strategiene hadde de jobbet med på tidligere trinn. Figuren nedenfor viser på hvilke trinn de ulike strategiene innføres.

Figur 7: Strategitrappa

### INNFØRING AV LÆRINGSSTRATEGIER



## **4.2 Observasjon**

Presentasjonen av funnene følger strukturen fra observasjonsskjemaet.

### **4.2.1 Aktivisering av forkunnskaper**

Den første timen i temaet startet med at læreren delte ut et utdrag fra romanen ”Det kom et skip til Bjørgvin i 1349” av Torill Thorstad Hauger (2002) til alle elevene. Det fulgte også refleksjonsspørsmål med til teksten. I tillegg fikk de en faktatekst om Svartedauen. Læreren fortalte hva de skulle gjøre i timen og skrev det opp punktvis på tavla: 1. Les ”Det kom et skip til Bjørgvin i 1349”, 2. Svar på spørsmål, 3. Les fakta, 4. Lag ti spørsmål, 5. Tegn noe fra Svartedauen. Elevene skulle først lese gjennom den skjønnlitterære teksten og svare på spørsmål knyttet til denne. Noen av svarene på disse spørsmålene kunne de finne direkte i teksten. Noen av svarene fantes flere steder i teksten, mens andre ganger måtte de lese mellom linjene og tolke, eller knytte spørsmålet til omverdenen og egne erfaringer. I faktateksten ble de viktigste hendelsene og konsekvensene av disse presentert. Elevene jobbet hver for seg med disse oppgavene, mens læreren gikk rundt og hjalp etter behov. De fikk beskjed om å tenke på det de hadde lært tidligere om Svartedauen. Dersom noen ble ferdig med alle oppgavene før timen var slutt, skulle de tegne noe fra Svartedauen.

Læreren brukte tid i starten av tema på å be elevene studere bildene i læreboka knyttet til tema. Han stoppet blant annet opp ved bildet ”Pesta” av Theodor Kittelsen og spurte elevene hva de kunne ”lese” ut av bildet (Aarre, 2006, s.61). I tillegg ba han dem studere overskrifter, underoverskrifter, tekst under bildene og fotnoter. Elevene fikk i oppgave å studere dette hver for seg, før de felles i klassen snakket om hva de har sett. Dette foregikk ved at læreren spurte, og elevene rakk opp hendene og svarte.

### **4.2.2 Arbeid med mål**

I de fleste timene som jeg observerte fortalte læreren i starten av timene hva elevene skulle arbeide med i løpet av timen. Noen ganger fortalte han hva målene for timen var, andre ganger kun det de skulle gjøre. Han minnet elevene ved jevne mellomrom om å se på målene

for uka som hang på en oppslagstavle i klasserommet. Følgende mål hang på oppslagstavla i uke 7:

*Figur 8: Eksempel på mål*

<p><u>MÅL UKE 7</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Jeg skal lære om Norge etter Svartedauden, om unionen med Danmark og Sverige (KALMARUNIONEN), om KRIGER mellom de nordiske landene, og om REFORMASJONEN i Norge.</li><li>• Jeg skal kjenne til viktige historiske personer, som DRONNING MARGRETE, ERIK AV POMMERN, KRISTIAN IV, KARL XII og PETER WESSEL TORDENSKJOLD.</li></ul>
---

#### **4.2.3 Dialog mellom læreren og klassen**

Nytt stoff ble ofte gjennomgått ved at læreren, eller elevene leste høyt fra læreboka i klassen. Læreren spurte om noen av elevene hadde lyst til å lese, og de meldte seg frivillige ved å rekke opp hendene. Andre ganger spurte han dem om å lese en etter en, ut fra hvor de ut satt i klasserommet. Dette foregikk som oftest ved at læreren eller eleven las et avsnitt. Deretter oppsummerte læreren det de hadde lest, før han stilte spørsmål til elevene. Spørsmålene kunne handle om det de nettopp hadde lest, det de tidligere hadde lest, eller spørsmål der han trakk inn tidligere emner de hadde lært om i historie. Læreren brukte generelt en del tid på å snakke med klassen om det de hadde lest, enten på skolen eller i hjemmelekse. Han oppsummerte, fortalte og stilte spørsmål, mens elevene rakk opp hendene, svarte og kom med innspill. Noen ganger spurte han også elever uten at de har hatt oppe hendene. Han kom med tilbakemeldinger når elevene svarte, sånn som: ”Bra, Line!”, ”Godt tenkt, Nils” eller han kunne si: ” som Anne pekte på i forrige time...”.

#### **4.2.4 Arbeid med ord og begreper**

Når det gjelder gjennomgang av nye ord og begreper gikk læreren noen ganger gjennom dette i starten av timene. Andre ganger trakk han fram sentrale begrep underveis i timen. For eksempel etter at en elev hadde lest et avsnitt høyt i klassen, trakk han fram begreper fra avsnittet. Han spurte først om noen av elevene visste hva ordet betyr, før han selv beskrev begrepet dersom elevene ikke hadde innspill. Eksempel på ord og begreper kunne være: epidemi, håndverk, næringsvei, enerett og lignende. I tillegg jobbet klassen med noe som kalles ”omvendte nøkkelord”. Dette gikk ut på at læreren skrev en rekke ord og begreper på tavla som for eksempel Hansaforbundet, pest, halvfabrikat og lignende. Elevene skulle så skrive forklaringen på disse begrepene i skriveboka. De skulle lete etter svarene i læreboka. Dersom de ikke fant svarene der, kunne de slå opp i fremmedordbøker som fantes i klasserommet. De kunne velge om de ville jobbe alene, eller sammen med en klassekamerat.

#### **4.2.5 Arbeid med strategier**

I timene fikk elevene noen ganger i oppgave å velge en strategi for å tilegne seg innholdet fra ulike tekster. Læreren oppfordret elevene til å velge den strategien de selv mente de lærte mest av å bruke. De fikk for eksempel i oppgave å lese gjennom ulike powerpoint - presentasjoner med enda mer utdypende informasjon om tema enn det som stod i læreboka. Disse presentasjonene var suppleringsmaterieell som hører til læreverket. De skulle så velge en strategi for å tilegne seg innholdet i det de hadde lest. En gang gjennom temaet observerte jeg at de fikk i oppgave å ta i bruk én bestemt strategi. Da fikk de i oppgave å lage et tankekart over et bestemt tema.

Når det gjelder gjennomgang av lekser, fikk elevene for eksempel i oppgave å jobbe sammen to og to og gå gjennom svarene på spørsmål de hadde i lekse. De kunne også få i oppgave å fortelle for hverandre om innholdet i det de hadde lest hjemme. Etterpå vurderte de hverandre. Dette gjorde de ved at de hadde en liste med navnene på alle elevene på oppslagstavla, der de skulle tegne et smilefjes, et nøytralt fjes eller et surt fjes ved den andre elevens navn ut fra hvor godt de mente den andre hadde jobbet med lekser. Elevene fikk noen ganger i lekse å ta i bruk en valgfri strategi for å lære seg lekser hjemme. Målet var at de skulle lære seg innholdet

fra et visst antall sider i boka, men de kunne selv velge hvordan de ville gå fram for å tilegne seg dette innholdet. Når læreren senere spurte hvilke strategier de hadde valgt, svarte elevene stort sett at de hadde valgt enten å lage tankekart, skrive stikkord eller lage sammendrag. Ved et tilfelle svarte en elev at hun hadde valgt å lese teksten flere ganger om igjen for å huske innholdet.

#### **4.2.6 Modellering**

I en av timene modellerte læreren for elevene hvordan de kunne plukke ut og markere nøkkelord med tusj fra en tekst. Dette gjorde han ved at elevene først fikk utdelt en faktatekst med utfyllende informasjon om tema hentet fra lærerveiledningen. Deretter leste han høyt gjennom et avsnitt mens elevene fulgte med i teksten. Han fortalte så hvilke viktige ord han hadde plukket ut fra teksten og hvorfor han valgte disse ordene. Deretter skulle elevene lese gjennom et nytt avsnitt på egen hånd og markere viktige ord fra avsnittet. Læreren ba enkelte elever fortelle for klassen hvilke ord de hadde valgt ut, og hvorfor. Etterpå jobbet de videre hver for seg med oppgaven de siste minuttene av timen.

#### **4.2.7 Hands-on – aktiviteter**

I den ene timen fortalte læreren at de skulle jobbe med dramatisering. Elevene ble delt inn i grupper ved hjelp av noe han kalte ”ispinneprinsippet”. Dette gikk ut på at navnet på elevene stod på hver sin ispinne. Læreren trakk tilfeldig ut et visst antall navn på elever som skulle være på gruppe. Hver av gruppene fikk utdelt hvert sitt tema som enten handlet om utviklingen av posten, jern/kobber/malm eller sølvgruvene. Gruppene skulle først jobbe sammen en halv time. Da skulle de først lese gjennom det som stod i læreboka om temaet, før de i fellesskap skulle planlegge og øve på dramatiseringen. Den siste halve timen gikk med til framføring av dramatiseringene. Hver gruppe fikk tilbakemelding fra læreren, og noen ganger fra medelevene, umiddelbart etter framførelsen.



I en annen time ble elevene igjen delt inn i grupper etter ispinneprinsippet. De ble deretter igjen delt inn i to hovedgrupper. Den første halve timen skulle halve klassen gruppevis spille ”Stigespillet” med spørsmål og oppgaver knyttet til knyttet til tema. Eksempel på spørsmål til dette spillet kunne være: ” Finn et atlas og pek på to hansabyer på kartet i løpet av 30 sekunder”. Den andre halvdel av klassen fikk ulike spill knyttet til tema som de skulle jobbe med. Det var for eksempel loop, quiz, snorbrett eller påstander de skulle avgjøre om var

sanne/usanne. Elevene kunne selv velg hvilken aktivitet de vil jobbe med. Noen av aktivitetene krevde at de jobbet sammen, mens andre jobbet de med alene. De kunne selv velge hvem de vil jobbe med ved oppgaver som krevde samarbeid. Etter en halvtime byttet de to hovedgruppene aktiviteter.

#### 4.2.8 Evaluering

Hver fredag hadde klassen skriftlig temaprøve i hvert fag. I samfunnsfag fikk elevene vanligvis 2-3 spørsmål som ble laget med utgangspunkt i målene for uka. Følgende spørsmål er hentet fra ukeprøven i uke 7:

*Figur 9: Eksempel på en ukeprøve*

Samfunnsfag	
a) Hva har disse to karene med Svartedauden å gjøre?	 Kristian Ødegård
b) Forklar hvem Pesta var.	 Knut Jørgen Røed Ødegaard
c) Det heter at vi gikk fra pest og krise til bedre tider... hvorfor det?	

### 4.3 Intervju

Intervjuet med læreren ble foretatt samme dag som temaet ble avsluttet i klassen. Selve intervjuet ble foretatt på skolen. Presentasjonen av funnene følger strukturen fra intervjuguiden.

Når jeg spør læreren om hva han vil si at *lesing som grunnleggende ferdighet* er, svarer han at han tror det handler om å lese "alt". Han peker på at det er stor forskjell på brødteksten og resten av informasjonen som finnes på en side: "*Sånn som jeg angriper det, er det å få de til å lese alt, se at der er mye informasjon som ligger innimellom alt ...*" Han peker på at der er et skille mellom faktalesing og skjønnlitterær lesing, men at samfunnsfag er et typisk teoribasert fag. Derfor mener han det også er viktig å få inn andre nyanser.

Når han skal *introdusere et nytt tema* for elevene, forteller han at det varierer hvordan han gjør dette fra gang til gang. Videre forteller han at denne gangen lot han elevene velge hvilket kapittel de skulle ha. Han skrev opp alle kapitlene i læreboka på tavla, og hadde en skriftlig avstemning og offentliggjøring av hvem som hadde valgt hva. Dette gjorde han fordi han mente dette ville være med på å gjøre elevene mer motiverte. I tillegg prøver han å "matche" tema opp mot andre fag. For eksempel prøver han i naturfag å vinkle det de lærer inn mot det de skal lære om i samfunnsfag. Når det gjelder Svartedauen, mener han at dette er et tema elevene uansett er interesserte i. En annen måte han ofte introduserer et nytt tema på, er gjennom leker. Spesielt bruker han en lek som kalles "mafia". I temaet om Svartedauen forteller han at han brukte denne leken som introduksjon, der han omdefinerte "mafia" til "pesta". I tillegg forteller han at han alltid prøver å være i forkant av tema ved å dra linjer fra ett tema til neste tema de skal lære om senere.

Når det gjelder hvordan han *presenterer læringsmålene* for klassen, forteller han at læringsmålene henger på oppslagstavla i klasserommet fra uke til uke. På mandag i første time går han, sammen med den andre kontaktlæreren, gjennom målene for uka i hvert fag. Han presenterer målene og hva de skal gjøre gjennom uka i de fagene han underviser i. I tillegg til samfunnsfag er dette matematikk og naturfag. Den andre kontaktlæreren presenterer også målene og hva de skal gjøre i de fagene hun underviser i. På spørsmål om når han gjentar læringsmålene for elevene, hvis han gjør det, sier han: "*Ofte i starten av dagen. Det er*

*ikke alltid vi får tid til det i starten av timen, det kommer an på hvor jeg vil med timen, hvor mye jeg har med timen, men jeg pleier å offentliggjøre hvilke mål de skal ha. Det er ikke målene fra læreplanen, men det er sånne som jeg har brutt ned selv, læringsmålene”.*

Han peker på at han er opptatt av å *aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper* når han skal starte med et nytt tema, men at det varierer hvordan han jobber med dette fra tema til tema. Da de hadde om Svartedauen henviste han ofte til det de hadde lært tidligere om emnet. Derfor var det lettere å aktivere bakgrunnskunnskapen. Videre peker han på at det varierer veldig blant elevene hvor mye bakgrunnskunnskap de har om ulike tema. Samtidig varierer det mellom de ulike emnene om elever kan noe fra før. Blant annet sier han: *”Jeg er nokså sikker på at det ikke er mange 12-åringer som har bakgrunnskunnskap om Dronning Margrete og Erik av Pommern, så det er litt vanskelig. Så da prøver jeg å hente opp litt som har med at vi har hatt om Vikingtida, Middelalderen, Opplysningstid og Renessansen og prøver å dra litt på det.”* Noen ganger bruker han film for å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper: *”Det kommer litt seint inn denne gangen. Grunnen er at jeg ikke finner filmmateriale om emnene.”* Han forteller videre at de ved skolen har fokus på det de kaller en global innledning. Dette handler om å starte med helheten, for så å bevege seg mer inn i enkeltemner. Han forteller at denne gangen, da de skulle lære om Svartedauen, begynte han med en lek som innledning. Han brukte leken ”mafia” der han byttet ut ”mafiaen” med ”Pesta” som kom og tok livet av folk. På denne måten ville elevene kunne assosiere Svartedauen med at mange mennesker døde, mener han.

Læreren forteller at han er opptatt av å *arbeide med ord og begreper*. Han sier han ofte definerer ord for elevene. Han skriver ofte utfordrende ord opp på tavla: *”Vet ikke om du fikk direkte observasjon av det denne gangen, men jeg prøver å skrive opp ord som kan være en utfordring.”* Han bruker ofte å dele opp lange og vanskelige ord for at det skal kunne gi mer mening for elevene. *”Hvis det er et ord vi støter på så deler jeg det opp for dem. Ikke renessanse, for det kan ikke deles, men for eksempel Opplysningstid. For noen blir dette bare et rundt begrep, men hvis jeg faktisk deler det opp i opplysning og tid, og at opplysning ikke bare er noe info du får, men det er intellektuell opplysning, og tid.”* Andre ganger ber han elevene skrive ned ord de synes er vanskelige. I tillegg bruker han den ”omvendte stikkordslista” der han skriver ned vanskelige ord på tavla som elevene skal finne forklaringer på og skrive ned i arbeidsboka. På spørsmål om han alltid pleier å gå gjennom begreper i starten av timen, svarer han: *”Pleier å ta det i starten, ja. Ofte er det også sånne innfall. Det*



*er ikke alltid en del av planleggingen min, det må jeg si. For enkelte ord er det bare sånn "Å, ja!". Det faller meg ikke inn som har vært gjennom dette så mange ganger at dette er noe de ikke kan. Referansepunktene deres er noe helt annet enn for meg. Så da faller det meg inn, og så gjør jeg det. Men jeg er veldig for avklaring av begreper."*

På spørsmål om hvordan han jobber med elevenes leseforståelse sier han: *"Det tror jeg at jeg kanskje er litt dårlig på. Det tror jeg også skyldes at dette faget går litt for fort. Jeg har forstått det fungerer, sånn som jeg har sett i alle fall i praksis på ungdomsskoler og videregående så ser jeg at alle sammen, det kommer igjen i spiralprinsippet til Bruner og de greiene. Så det kommer jo. Så jeg har nesten innfunnet meg med at her på barneskolen så er det bare litt innføring og sånn".* Han forteller at de noen ganger arbeider med "undreoppgaver" i stasjoner. Dette fikk jeg ikke observere. I tillegg forteller han at han prøver å stoppe opp etter hvert deltema og se tilbake på det de har lært.

Når det gjelder hva han mener kjennetegner en tekst i samfunnsfag, fokuserer han først og fremst på oppbyggingen av tekstene: *"Det er jo stort sett en overskrift, så begynner det rett på med en liten forhistorie, og så avklares det litt mer underveis, innføres nye begrep. Men det som er spesielt med samfunnsfag, og alle andre tekster egentlig, er jo det som står rundt. Det er så mye å hente ut fra de sidene som står rundt, veldig mye info der som på barneskolen står i sånn infobokser for at de skal få det med seg, men ofte tror jeg det ville fått mer effekt om det hadde stått inni. Det er det at elever leser brødteksten, det som er innenfor rammene. Så det er derfor jeg har fokus på det."*

Når det gjelder bruk av ulike type tekster sier læreren at han prøver å legge vekt på å bruke andre tekster i tillegg til læreboka. Noen ganger finner han tekster fra læreverkets idéperm og tekster fra andre bøker. I historie kan det være greit å finne utdrag fra skjønnlitterære bøker. Dette bruker han for at elevene skal se forskjellen mellom skjønnlitteratur og fagtekster, i tillegg til at det er vektlagt i læreplanen. Han peker på at det er lettere å finne andre tekster i historiedelen av samfunnsfaget, enn for eksempel i geografidelen. Han sier: *"Det er litt annerledes når du kommer til geografi. Hvordan kan du gjøre det da? Men da er jo tingen, hvordan bruker du andre tekster når du skal undervise i geografi enn læreboka? Da er jo atlas et glimrende eksempel. Sett de til å lese et atlas. Du kan nesten sette de ned med et atlas uten mål og mening, og de vil lære noe av det. For det er så uvant nå og det er så mye som finnes på Wikipedia som jeg tror er litt hemmende, for der er det for mye informasjon, i stedet*

*for Aschehougs skoleatlas der det bare står enkelte ting.* ”Han forteller også at de har hatt prosjekter om land og flagg, og beskriver eksempler hvordan han tenker på tekster i forhold til dette. ”*Faktisk så er et bilde av et land sitt flagg, landet under og hovedstaden... Hvis du har 40 av dem på et ark, så er det en tekst. Så de må bare lære seg å lese den og jobbe med den*”. Når det gjelder å jobbe med ulike typer tekster i samfunnsfagdelen sier han: ”*I det siste aspektet som er samfunnsfag, da bruker vi alle slags tekster, og da bruker vi mye nettet. Dersom vi kanskje skal ha om puberteten og sånne ting, så går vi kanskje inn på nettet og ser på debattforum og sånne ting. Da bruker vi nettekster*”.

Når det gjelder i hvilken grad elevene får *velge* mellom ulike typer tekster, peker han på at det vil variere fra tema til tema hvor mange tekster han har tilgjengelig. Dersom han finner en tekst som han tenker er veldig bra, pleier han å dele den ut til alle elevene. Han forteller at da de hadde om Opplysningstida og Renessansen visste han at flere av elevene hadde bakgrunnskunnskaper om dette og motivasjon for å lære mer, mens for andre var det mindre interessant og de hadde nok med å lære det som stod i læreboka. Han gav derfor elevene muligheter for å lese andre tekster, i tillegg til læreboka, for de som var interessert: ”*Det jeg gjorde da var at jeg fant tekster om kjente personer som Kopernikus, Galilei, Leonardo da Vinci og noen andre, fant faktatekster om de, kopierte rett fra Wikipedia og lagde små hefter som jeg kopierte opp i fem - seks eksemplarer og sa at her er ekstralitteratur. Da kan de velge selv om de vil lese dette. Da ser jeg at det for noen elever er kjekt å lese om dette, og for dem er det mye mer lærerikt om de leser disse tekstene på eget initiativ, enn at jeg sier at de skal gjøre bestemte oppgaver. Så der er det veldig differensiering, synes jeg. I historie er det lettere enn i samfunnsfagdelen og geografidelen, du har mange flere tekster. Det gjelder å finne tekster som er tilpassa alderstynet*”.

Når det gjelder *hands-on* – aktiviteter forteller læreren at han noen ganger bruker drama i undervisningen når tema åpner opp for det. Han sier at faren med drama er at elevene ofte konkurrerer om å være mest morsomme, i stedet for å ha fokus på innholdet. Han mener elevene ikke er erfarne nok, og at de som velger drama må gjøre det av egen interesse. Han har opplevd mange gode dramatiseringer, men å kreve at alle elevene skal dramatisere, går ikke, mener han. Noen ganger har de jobbet med det han kaller ”frie stasjoner”. Det går vanligvis ut på å arbeide med ulike konkretiseringsmaterieell, men andre ganger har han gitt dem mer frie oppgaver. Han forteller: ”*Andre ganger så har jeg bare for eksempel gitt de et ark med de fire oppdagerne, med tankekartbobler ut, så står det Columbus og sånn, og så står*

*det oppgaver knytta til dem. Og så sier jeg at to skriftlige oppgaver må gjøres, resten av timen er du fri til å velge mellom alle de andre. Og hvis der er drama der, da får jeg veldig gode resultater, for da velger de det selv. Vi er veldig på det at elevene skal være frimodige”.*

Da jeg spurte læreren om han ofte bruker å *modellere* arbeidsmåter og strategier for elevene, var han usikker på hva jeg mente med modellering. Jeg svarte at jeg mente om han ofte viser elevene konkret ulike arbeidsmåter, som i den timen der han viste elevene hvordan de skulle markere nøkkelord fra en tekst. Han forteller da at han bruker denne type framgangsmåte ofte. Mye av den modelleringen som han tidligere har gjort, er nå gjenkjennelige metoder for elevene. Ved for eksempel stasjonsundervisningen slipper han å modellere fordi elevene har sett det så mange ganger og vet hva de skal gjøre. Men når elevene skal lære nye framgangsmåter mener han modellering veldig god innlæringsmetode. Han peker også på at i den sammenheng har han stor nytte av smartboard-tavlen der han kan scanne inn tekst og tegne med blyant på tavlen.

Når det gjelder bruk av *strategier* forteller han at elevene har et knippe strategier som de har hatt med seg veldig lenge, samtidig som strategiene utvikler seg og blir mer moderne. Han prøver å implementere dem så tidlig som mulig. Videre sier han: ” *Jeg bruker mye tankekart, stikkord eller sammendrag, mest for at de skal lære de mest strømlinjeforma, enkle som flest bruker. Nå har vi begynt med noe nytt som heter kolonnenotat. Det er nesten som et venndiagram, der du setter ting opp mot hverandre.* Han forteller at vanligvis velger elevene selv hvilken strategi de vil bruke, mens andre ganger forteller han dem spesifikt hvilken strategi han vil de skal bruke.

I forhold til *tilpasset opplæring* forteller han at han legger vekt på å bruke mye variert undervisning. Dette synes han er viktig for å kunne tilpasse undervisningen til elevenes ulike behov. Han liker godt å bruke dialog mellom lærer og klassen: ” *Tavleundervisning har blitt sett ned på lenge, men jeg har alltid syntes at det er en god form fordi at det åpner opp så veldig mye. I tillegg så når jeg står der, så har jeg dialoger og kan plukke opp de som jeg ser henger utenfor. Fra mitt perspektiv er det en god måte å drive kontroll på”.* Han mener at variert undervisning og mye bruk av konkretiseringsmaterieell også er viktig for å tilpasse opplæringen for alle. I tillegg lar han elevene jobbe sammen to og to, som oftest med læringsvennen. Læringsvennen er den eleven som til enhver tid sitter på pulten ved siden av. Dette rullerer hver 14. dag. På den måten kan de lære av hverandre og støtte hverandre.

Han forteller at det varierer veldig i hvor stor grad han pleier å legge opp til undervisning der elevene skal *samarbeide*. Noen ganger jobber de sammen to og to. De pleier som regel alltid spør om de får lov til dette. Hvis han synes det er en god idé sier han ja, hvis ikke må de jobbe på egen hånd. De pleier ofte å jobbe i grupper med prosjekter. Spesielt i geografidelen og samfunnsfagsdelen av faget legges det mye opp til samarbeid, presentasjon og vurdering av presentasjonen. Ofte får elevene et tema eller en oppgave der de selv skal produsere noe og vise hva de har kommet fram til. Han forteller at han jobber mye med vurdering for læring i forhold til dette: *"Noen ganger sier jeg bare for eksempel at nå ser jeg på hvor godt dere samarbeider og hvor godt gruppa fungerer, eller at dette skal presenteres og jeg skal se på måten du bruker stemmen på"*. Av og til deler han klassen inn i tilfeldige grupper, men da er de aldri mer enn tre elever på gruppene. Han bruker stort sett grupper som han har sett tidligere har fungert, eller som han vet fungerer i andre fag. Noen ganger kan de velge gruppe fritt ut fra hva de er interessert i. Han forteller at ledelsen ved skolen er opptatt av det skal være større grad av elevmedbestemmelse ved skolen. Derfor har de på trinnet innført at de skal få lov til å stemme over hvilke tema de skal arbeide med i de ulike fagene, og de får lov til selv å komme med innspill.

Når det gjelder *evaluering* forteller han at han evaluerer elevene fortløpende. De har undervisprøver og får tilbakemeldinger i skrivebøker som han samler inn. I tillegg vet elevene at kontaktlærerne observerer dem hele tiden. Han forteller: *"Det er det jeg mener en kontaktlærer eller faglærer til enhver tid skal gjøre, at du skal evaluere de, hvor aktivt deltagende de er i timen, hvorfor de faller vekk og sånn. Den senere tid har dette kommet inn som et krav til vurdering, men jeg mener selv at det bør enhver lærer gjøre. Det er jo forskjell på undervisvurdering og sluttvurdering, men har du en kontinuerlig undervisvurdering så er det lett å sluttvurdere, i tillegg så får ingen elever sjokk."* Videre forteller han at han ofte setter seg ned med en elev etter en prøve dersom det har gått dårlig, og snakket med han om hvorfor han tror det gikk dårlig. Da må eleven reflektere selv. I tillegg blir elevene vurdert hver uke i måloppnåelsen. De får en prøve hver fredag med spørsmål laget med utgangspunkt i hovedmålene.

## 5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i teori, i tillegg til det som kom fram gjennom observasjon og intervju. Jeg vil drøfte potensielle utfordringer for å integrere lesing som grunnleggende ferdighet i lys av tre punkt som har pekt seg ut gjennom det empiriske arbeidet. Av disse tre punktene pekte det seg ut et overordnet punkt og to underpunkt:

- Å lære fra tekst versus å lære fra formidling
  - Eksplisitt versus implisitt undervisning
  - Forankring i helhetlig teori

Ved innføringen av Kunnskapsløftet og lesing som grunnleggende ferdighet er fokus rettet mot å lære elevene å lære fra tekst. Gode lesere er aktive lesere, og denne aktiviteten kjennetegnes ved at de bruker strategier fra begynnelse til slutt mens de leser (Bråten, 2007b). For å lære elevene å lære fra tekst er det viktig i undervisningen å rette oppmerksomheten mot hva elevene selv kan gjøre for å få best mulig forståelse for det de leser. Det handler med andre ord om eksplisitt undervisning. I tillegg er det viktig at opplæringen er forankret i en helhetlig teori for at elevene skal få best mulig læringsutbytte av undervisningen. For at elevene skal bli aktive og strategiske lesere er det viktig å skape motivasjon og engasjement for lesingen. Derfor er det viktig å legge til rette for aktiviteter som skaper motiverte lesere. Før jeg går inn på de ulike punktene som pekte seg ut gjennom det empiriske arbeidet vil jeg, ut fra Alexanders "Model of Domain Learning" (2006), peke på hvor elevene fra min observasjon er i utviklingsfasen for å kunne fokusere på hva elevene trenger for å kunne utvikle seg videre.

### 5.1 Tekstbasert læring

Som vist i teoridelen, peker Patricia Alexander gjennom "Model of Domain Learning" på at det er samspillet mellom de tre komponentene *kunnskap*, *strategier* og *interesse* som driver utviklingen/læringen videre gjennom de tre utviklingsfasene *akklimatisering*, *kompetanse* og *kyndighet/ekspertise* (Alexander, 2006).

Alexander skiller, som nevnt i teoridelen, mellom domenekunnskap og emnekunnskap. Domenet som jeg observerte i klassen var historie. Emnene de hadde om var svartedauen og dansketida. Elevene hadde noe emnekunnskap om svartedauen siden de hadde vært innom dette temaet forrige skoleår. Dansketida derimot hadde elevene lite bakgrunnskunnskaper om.

Når det gjelder elevene jeg møtte i min observasjon vil en, ut fra Alexanders tenkning, kunne si at de har noe fragmentert kunnskap innen et område. Jeg observerte at de begynte å få stadig økende domenekunnskap og emnekunnskap. Likevel kunne det fortsatt være en utfordring for elevene å skille mellom hva som er viktig og mindre viktig i en tekst. Når det gjelder strategier så jeg at overflatestrategiene, som hjelper elevene å gripe tekstens mening og innhold, var viktige. Etter hvert som elevene utvikler seg og nærmer seg kompetansenivået vil også de dybderelaterte strategiene øke, og elevene vil kunne forholde seg mer aktivt til teksten. Gjennom observasjon registrerte jeg ikke at elevene arbeidet med overflatestrategier på egen hånd. Mye av det elevene lærte var nytt for dem. I følge Alexander er den situasjonelle interessen viktig for dem. Denne interessen hjelper dem til å fokusere oppmerksomheten og stimulere til engasjement. Etter hvert som både domenekunnskapen og emnekunnskapen øker, vil den individuelle interessen også begynne å spille en rolle for elevenes motivasjon og utvikling. Jeg observerte at enkelte elever begynte å interessere seg for enkeltemner innenfor tema, noe som tyder på at den individuelle interessen begynner å få betydning for deres læring.

I forhold til Alexanders inndeling i utviklingsfaser vil en ut fra denne observasjonen kunne plassere elevene jeg observerte på 7. trinn på et sent akklimatiseringsnivå. De hadde i undervisningen på dette nivået blant annet fokus på sentrale begreper, finne det mest sentrale innen temaet og på strategier på overflatenivå som hjalp elevene til å gripe innholdet i tekstene.

## **5. 2 Å lære fra tekst versus å lære fra formidlig**

Noe av det første jeg la merke til gjennom min observasjon av læreren, var at han var en svært god formidler. Han var engasjert og inspirerende å lytte til. I tillegg var han faglig godt oppdatert. Han trakk for eksempel ofte paralleller fra det aktuelle temaet til andre historiske epoker elevene tidligere hadde lært om. Han behersket fagets diskurs svært godt. En kan på mange måter si at han "eide" klasserommet når han underviste. Engasjementet læreren viste

så i rimelig stor grad ut til å ”smitte” over på elevene. Det ble gjennom min observasjon i liten grad registrert at læreren gav elevene gode verktøy de selv kan benytte når de skal arbeide med fagets tekster på egen hånd.

Som nevnt innledningsvis, er konsekvensen av innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet at en som lærer skal lære elevene å lære fra tekst. Fokus blir rettet mot hva elevene selv kan gjøre i møte med nye tekster for å tilegne seg ny kunnskap. Lesing er alle læreres ansvar. Astrid Roe (2006) understreker, i denne forbindelse, hvor grunnleggende det er at alle elevene er i stand til å tilegne seg og utvikle kunnskaper og ferdigheter gjennom de tekstene de møter i faget. Som nevnt i teoridelen, er mye av den undervisningen som foregår i norsk skole av det slaget der læreren forklarer for elevene. Det kan for eksempel være vanskelige ord fra en tekst eller at han stiller kontrollspørsmål til tekst de har lest. På mange måter kan en si at det er læreren som er den aktive, mens elevene i stor grad sitter og tar i mot kunnskap.

I skolen vil en ofte møte slike ”formidlingslærere” som denne læreren. De er flinke til å forelese, engasjerte og ofte faglig sterke. Læreren fra min undersøkelse gav tydelig uttrykk for at han ønsket å gjøre sitt beste. Kravet etter innføringen av Kunnskapsløftet er at en som lærer skal gi elevene redskap som de selv kan bruke for å lære i faget. Det kan for enkelte lærere være vanskelig å gi slipp på noe av formidlingen for å gi plass til arbeid med å lære elevene å lære fra tekst. Som læreren i intervjuet peker på, er denne undervisningen via formidling en god måte å ha kontroll over elevene på.

Læreren forteller i intervjuet at han liker å bruke tavleundervisning og dialog mellom han selv og klassen. Gjennom det jeg observerte og det han sa i intervjuet virker det som om han med tavleundervisning mener de undervisningssituasjonene der han står foran klassen og fører ordet. Som tidligere nevnt, peker han på at gjennom denne måten å arbeide på, kan han ha kontroll over elever som ”detter av”. At læreren bruker mye tavleundervisning, var også noe jeg registrerte gjennom min observasjon. Blant annet leste han nytt stoff høyt for elevene, stoppet opp ved avsnitt og stilte spørsmål til elevene om det de nettopp hadde lest. Elevene var aktive ved at de rakk opp hendene og svarte på spørsmål. Spørsmålene han stilte var som oftest faktaspørsmål, mens noen ganger måtte elevene reflektere for å komme fram til svaret. Et eksempel på refleksjonsspørsmål var ” Kan dere tenke dere hvorfor pesten spredte seg så raskt?”. Da var det som regel flere elever som kom med innspill og diskuterte mulige svar sammen med læreren. Disse dialogene minnet i stor grad om den tradisjonelle klasseromsdialogen som tidligere studier viser til. Den tradisjonelle klasseromsdialogen har, i

følge disse studiene, foregått etter et bestemt mønster: Læreren stiller et spørsmål – en elev svarer – læreren evaluerer svaret (Andreassen, 2007).

Mange elever peker på at de lærer godt av å lytte til engasjerte lærere som foreleser for dem. Likevel peker Therese Nerheim Hopfenbeck (2006) på at vi i liten grad vet om i hvilken grad elevene klarer å lytte og kople sammen kunnskapen læreren formidler med det de kan fra før. Derfor mener hun det vil være hensiktsmessig for læreren å hjelpe elevene videre ved å vise strategier for hvordan de kan bearbeide det de har lært ved å lytte til læreren. En viktig del av det å arbeide med læringsstrategier er å hjelpe eleven til å få økt selvinnsikt i egne læringsvaner. Arbeid med læringsstrategier handler om å hjelpe elevene til å strukturere eget arbeid, uavhengig av om elevene samarbeider, arbeider alene eller lytter til læreren. En viktig forutsetning for elevenes læring vil da være at læreren våger å være en tydelig leder av elevenes læringsarbeid, både ved å veilede, modellere strategier og støtte elevene i deres valg og bruk av læringsstrategier.

### **5.2.1 Eksplisitt versus implisitt undervisning**

Rune Andreassen (2007) peker på, som vist i teorikapitlet, at mye tyder på at den undervisning i leseforståelse som forekommer i norsk skole er av det implisitte slaget. Undervisningen tar sikte på å øke elevenes leseforståelse på en indirekte måte. Målet er at elevene skal forstå og lære av en tekst, uten at lærerne underviser i strategier på en måte som gjør elevene i stand til å bruke dem på egen hånd og i nye lesesituasjoner. I tillegg viser klasseromsforskning av Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston og Echevarria (referert i Anmarkrud, 2007) at det foregår mye testing av leseforståelse i form av spørsmål elevene skal svare på etter å ha lest en tekst. Fokus rettes mot kunnskapen elevene sitter igjen med etter å ha lest en tekst, ikke mot hvordan elevene kom fram til denne kunnskapen eller hvordan leseforståelsen kan bedres.

Gjennom min observasjon registrerte jeg at elevene i noen grad arbeidet med å svare på kontrollspørsmål fra læreboka. Dette jobbet de med enten i hjemmelektur eller i timene. Eksempel på spørsmål elevene skulle svare på var: ”Hva kaltes en bonde som ikke eide jorda han selv dyrket?”, ”Hvilke tre land ble styrt av dronning Margrete på slutten av 1300- tallet?” og ”Når kom reformasjonen til Norge?”. Fokus ved disse spørsmålene er på den kunnskapen



elevene sitter igjen med etter å ha lest gjennom en tekst. Denne undervisningen tar sikte på å undervise elevene på en indirekte måte, og er et eksempel på implisitt undervisning.

I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i enkelte punkter som utpekte seg i det empiriske arbeidet. Ved hjelp av disse punktene vil jeg trekke fram og drøfte eksempler på de gangene læreren lykkes med å undervise på en eksplisitt måte, og de gangene undervisningen ble gjort på en implisitt måte. Jeg vil også peke på, ut fra teori hva som kunne vært gjort annerledes for at undervisningen kunne blitt gjennomført på en mer eksplisitt måte.

Når det gjelder *arbeid med ord og begreper* forteller læreren at han noen ganger skriver opp vanskelige ord på tavla i starten av timen og forklarer dem for elevene. Jeg observerte at han i tillegg forklarte nye begreper ved at han stoppet opp når han, eller elevene, leste høyt i klassen. Han forteller i intervjuet at han ikke alltid planlegger hvilke begreper han vil forklare for klassen, og at han ikke alltid kommer på at begreper som for han selv er innlysende, kan være vanskelig for elevene. Han forteller også at han noen ganger ber elevene skrive ned ord og begreper de synes er vanskelige, uten at han videre utdypet hva de gjorde for å finne en forklaring på disse ordene og begrepene. Dette observerte jeg ikke gjennom arbeid med dette temaet, men det kunne vært en interessant framgangsmåte å observere dersom elevene selv var aktive med å finne forklaringer. Jeg observerte ved et tilfelle at elevene fikk i oppgave å finne forklaringer på ord og begreper ved hjelp av læreboka og oppslagsverk, gjennom det læreren kalte ”omvendte nøkkelord”. Dette gikk ut på at læreren skrev opp en rekke vanskelige ord og begreper fra tema på tavla. Elevene skulle så, i samarbeid eller alene, jobbe med å finne ut hva ordene og begrepene betyr og notere det i skriveboka. De jobbet ivrig med dette, men jeg observerte at når de fant begrepene i læreboka eller i et oppslagsverk, skrev de aller fleste elevene ordrett av den forklaringen de fant i bøkene, i stedet for å beskrive begrepet med egne ord. Dette er en undervisningsaktivitet som tar sikte på å øke elevenes leseforståelse på en indirekte måte, og er et eksempel på implisitt forståelsesopplæring. Leseforskere, som blant annet Bråten (2007a), peker på at å forklare betydningen av begreper med egne ord vil kunne være med på å øke elevenes ordforråd, som igjen har betydning for leseforståelsen. Når elever jobber med tekster på egen hånd og møter ord og begreper de ikke forstår, er det viktig at de har strategier de kan bruke for å løse utfordringene. Et eksempel på en strategi de kan bruke kan være å lese hele setningen eller hele avsnittet en gang til, for å forsøke å forstå begrepet ut fra sammenhengen det står i. Ved at læreren fokuserer på denne type arbeidsmåte vil elevene ha strategier for hvordan de kan rette oppmerksomheten mot hva

de selv kan gjøre for å få best mulig forståelse av teksten de leser, og er et eksempel på en eksplisitt forståelsesopplæring.

Ved Benchmark school, som har spesielt fokus på arbeid med leseforståelse og læringsstrategier, har de systemer for hvordan de arbeider når de møter ukjente ord og begreper i teksten. I stedet for å undervise i ord og begreper isolert, jobber de ved denne skolen systematisk med å gi elevene strategier for hvordan de kan være oppmerksomme på ord og begreper de ikke forstår og hvordan de skal løse dette. Elevene fører de vanskelige ordene inn i en logg og bruker tid på å diskutere ordenes betydning sammen med klassekameratene. Gjennom diskusjon og samtale, eller gjennom hint fra teksten kommer de vanligvis fram til ordenes betydning. Det er sjelden de må bruke ordbok for å finne betydningen av ord. På denne måten utvikler elevene ny kunnskap og forståelse for teksten (Gaskin, 2003).

Læreren forteller i intervjuet at han er opptatt av at elevene skal jobbe med strategier som tankekart, stikkord og sammendrag. Ved et tilfelle observerte jeg også at læreren *modellerte* for elevene hvordan de kunne trekke ut de viktigste nøkkelordene fra en tekst, og markere med gul tusj. Han leste først et avsnitt, og deretter fortalte for elevene hvilke ord han hadde markert og hvorfor han valgte disse ordene. Elevene fikk så prøve på egen hånd, før de i fellesskap gikk gjennom hva de hadde kommet fram til. Etterpå skulle elevene jobbe videre på egen hånd. Læreren modellerte strategien eksplisitt, men jeg savnet likevel at han forklarte hvorfor de skulle bruke denne strategien. Han underviste på en konkret og direkte måte, jobbet med strategien sammen med elevene og gav dem tid til å jobbe med strategien på egen hånd, men leddet om hvorfor de skulle gjøre dette manglet for at det skal kunne kalles eksplisitt forståelsesopplæring. Dermed ble det kun en aktivitet de gjorde. I tillegg savnet jeg at elevene fikk rikelig med tid til å jobbe med denne strategien. Som Guthrie og Wigfield (2002) peker på tar det tid å lære seg en ny strategi, og bør brukes ofte når den først har blitt lært, slik at strategien blir automatisert og elevene senere kan ta den i bruk på egen hånd. I tillegg er dette viktig slik at elevene får erfare at strategien virker og at den er nyttig i deres arbeid med tekster. Tiden elevene fikk på å øve seg på strategien var kun noen minutter på slutten av timen. Jeg observerte ikke at de jobbet noe med denne strategien senere i tema.

Guthrie og Wigfield (2002) peker på at *fokus på læringsmål* vil være med på å øke elevens motivasjon og mestringstro, og dermed engasjert lesing.

Læren forteller i intervjuet at han sammen med klassens andre kontaktlærer, hver mandag i første time, går gjennom ukas mål i alle fag. Han presenterer målene i samfunnsfag, naturfag og matematikk, mens hun presenterer målene i de fagene hun underviser i. Dette fikk jeg ikke være med å observere, men jeg tenker det vil kunne være en utfordring for elevene å klare å huske alle målene i de ulike fag, når alle blir presentert på en gang.

Jeg observerte at målene for uka i samfunnsfag hang på oppslagstavla i baserommet. Læreren minnet elevene, med jevne mellomrom, om å se på målene på tavla. Et eksempel på et av målene for uka i samfunnsfag var: ”Jeg skal lære om Norge etter Svartedauen, om unionen med Danmark og Sverige (Kalmarunionen), om kriger mellom de nordiske landene og om reformasjonen i Norge”. Utdanningsdirektoratet (2010b) oppfordrer lærerne til blant annet å jobbe med å utarbeide tydelige mål så elevene vet hva de skal kunne og hva som forventes av dem. I lys av utdanningsdirektoratets oppfordring vil det kunne være enda mer formålstjenlig dersom læringsmålet i eksemplet ovenfor hadde vært enda tydeligere. Elever vil kunne si at de har lært om Norge etter Svartedauen, men kan ikke fortelle om hva de har lært. Kan en da likevel si at målet for tema er nådd?

Guthrie og Wigfield (2002) peker på at målene skal utvikles av læreren og elevene med utgangspunkt i læreplanen. Læreren forteller i intervjuet at han ikke bruker målene fra læreplanen direkte, men at han selv bryter dem ned i mindre læringsmål. Videre forteller han at han ofte presenterer målene i starten av dagen, andre ganger i starten av timen. Ved observasjon registrerte jeg at læreren noen ganger presenterte målene for tema i starten av timen, mens andre ganger fortalt han dem kun hva de skulle gjøre i den aktuelle timen. Elevene var ikke med på å utforme målene for temaet. Dersom elevene får være med på å utforme mål i samarbeid med læreren og med utgangspunkt i lærerplanen vil dette, i følge Guthrie og Wigfield, være med på å gjøre elevene mer målorienterte og mer engasjerte. Elever som er engasjerte og målorienterte vil for eksempel kunne fokusere på å aktivere forkunnskaper og velge læringsstrategier ut fra hva målene krever. Ved å ha dette fokuset i undervisningen retter læreren fokus mot hva elevene selv kan gjøre for å best mulig forstå teksten de leser, og er et eksempel på eksplisitt undervisning.

Hva en elev får ut av å lese en ny tekst, handler i stor grad om hva eleven vet om tekstens innhold fra før. Dersom eleven skal lære noe av en tekst på en måte som gjør at han kan bruke det leste i andre sammenhenger, er det nødvendig at informasjon fra teksten smelter sammen med det eleven vet om innholdet fra før (Bråten, 2007b).

Læreren forteller at han er opptatt av å *aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper* ved starten av et nytt tema. Han forteller at han ofte bruker leker som innledning til nytt tema og for å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper. I starten av dette temaet forteller han at han brukte leken "Pesta" til dette formålet. Ved min observasjon registrerte jeg at klassen hadde en lek ved slutten av den første timen av temaet, men jeg oppfattet ikke at dette var ment å være en inngang til tema og skulle aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper. Jeg oppfattet det som om noe elevene gjorde for å ha det kjekt de siste minuttene av timen. Derimot oppfattet jeg utdraget fra romanen "Det kom et skip til Bjørgvin i 1349" (Hauger, 2002) med refleksjonsspørsmål, i tillegg til faktateksten med de viktigste hendelsene fra Svartedauen, som måter å aktivere elevenes forkunnskaper på. Læreren peker i intervjuet på at noen ganger, når tema handler om emner få elever har bakgrunnskunnskaper om, forsøker han å referere og dra linjer til andre emner klassen tidligere har lært om. På denne måten prøver han å lede elevene inn mot det nye emnet de skal lære om. Det vil her være viktig å presisere for elevene at han trekker fram andre emner fordi han ønsker å aktivere bakgrunnskunnskapene de har om tilsvarende emner. Dette vil da være et eksempel på eksplisitt undervisning i leseforståelse som tar sikte på å påvirke elevenes leseforståelse på en direkte måte.

Læreplanen beskriver videre at å kunne lese i samfunnsfag vil si å kunne behandle og bruke variert informasjon fra bilder, film og tegninger (2006). I starten av tema observerte jeg, blant annet, at læreren brukte tid sammen med klassen på å studere bildene i læreboka som hørte til tema. For eksempel brukte de tid på å studere bildet "Pesta" av Theodor Kittelsen (Aarre, 2006, s. 61), og snakke om hva de kunne "lese" ut av bildet. Dette vil kunne være med på å forutsi tekstens innhold og vil være viktig i starten av et nytt tema. Ut fra teori vil det være viktig at en påpeker dette ovenfor elevene. Det er viktig å fortelle elevene hvorfor det er nyttig å se på overskrifter, bilder, tabeller og lignende, og øve på dette, for at elevene skal kunne ta i bruk denne metoden når de skal lese en ny tekst på egen hånd. Det handler i stor grad om å hjelpe elevene til selv å skape mening i møte med nye tekster.

Som Guthrie og Wigfield (2002) peker på, er det utfordrende å lære og bruke *strategier* for lesing og skriving. Det tar lang tid å lære seg å bruke strategier, og de bør brukes ofte når elevene først har lært dem så de får erfaring med at strategiene virker og er hensiktsmessige å bruke. Som læreren peker på i intervjuet, har elevene i klassen lært seg utvalgte strategier som de har hatt med seg lenge. I tillegg sier han at han prøver å implementere strategiene så tidlig som mulig. Han forteller at klassen jobber mye med tankekart, stikkord og sammendrag. Læreren mener at disse strategiene er de mest strømlinjeforma og de enkleste strategiene som

blir mest brukt. I forhold til Weinstein og Mayers (1986) inndeling av strategier i kategorier, som ble beskrevet i teoridelen, vil nøkkelord være en hukommelsesstrategi som brukes for å gjenta eller repetere informasjon fra teksten. Tankekart og sammendrag vil ut fra denne inndelingen være en organiseringsstrategi som brukes for å ordne og gruppere informasjon og skaffe seg oversikt over teksten. I følge Patricia Alexanders (2006) inndeling i *overflatestrategier* og *dybderelaterte strategier* hører de alle tre til under kategorien *overflatestrategier*. Disse strategiene er i følge Alexander dominerende tidlig i leseutviklingen. I forhold til Strategitrappa, som er skolens plan for arbeid med læringsstrategier, blir tankekart introdusert på 1. trinn. Stikkord og sammendrag er ikke blant strategiene som blir nevnt i denne planen. I planen står det at strategiene skal *introdueres* og at elevene skal *bli kjent med* strategiene på de ulike trinnene. I følge teorien kunne denne formuleringen vært mer presis, i og med at hensikten med strategier, blant annet i følge Alexander er at de skal være til hjelp for elevene for å tilegne seg informasjon, samt overvåke og styre sin egen tekstforståelse. Gode lesere er, som Bråten (2007b) peker på, aktive lesere som bruker strategier fra begynnelse til slutt når de leser en tekst. Det tar tid å lære seg strategier (Guthrie & Wigfield, 2002). Derfor er det viktig for elevene at de ikke bare kjenner til strategiene, de må også faktisk kunne bruke dem på egen hånd og få erfaring med at de er nyttige.

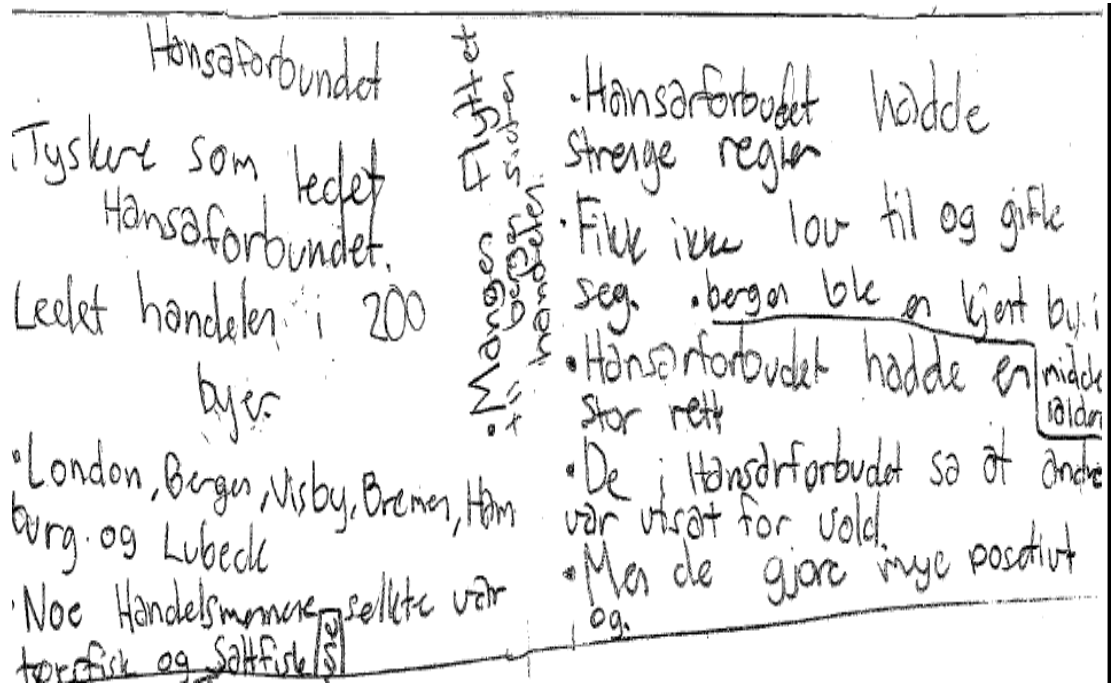
Når det gjelder sammendrag/oppsummering peker Astrid Roe (2008) på at de fleste lærere nok har oppdaget at elever har problemer med å lage gode oppsummeringer. Elevene trenger både god hjelp og mye tid på å lære seg denne strategien, men læringseffekten er svært god når de først behersker den. Gjennom min observasjon så jeg at dette var en strategi elevene hadde vansker med å beherske på en god måte. Jeg observerte at de ofte skrev faktasetninger etter avskrift av boka, i stedet for sammendrag. Dette tyder på at de ikke behersket strategien fullt ut, og bør arbeides grundigere med for at læringseffekten skal bli bedre.

Læreren gav elevene som regel mulighet til å velge den strategien de selv syntes de lærte best av å bruke for å tilegne seg innholdet i en tekst. Ved et tilfelle observerte jeg likevel at han gav dem i oppgave å bruke en bestemt strategi. De skulle lage et tankekart over hansabyen Bergen. Jeg observerte at dette viste seg å fungere rimelig godt for noen av elevene. Dette var gjerne de elevene som pleide å velge denne strategien når de fikk mulighet for valg. For andre elever virket det som om denne strategien var mer ukjent. Tankekartet bar mer preg av faktasetninger fra boka, enn et systematisk og oversiktlig kart over innholdet i teksten. Å lage tankekart handler om å finne fram til det mest sentrale i en tekst og organisere denne

informasjonen på en logisk måte (Roe, 2008). Følgende eksempler viser to ulike tankekart om hansabyen Bergen:

Figur 10: Eksempel på tankekart





Jeg spurte en av elevene om han syntes det var vanskelig å lage tankekart, og om dette var den strategien han pleide velge. Han svarte at han syntes det var "greit nok", men at han bare lagde tankekart når han måtte. Dette viser hvor stor betydning det har for elevenes motivasjon at de får muligheter til å velge mellom strategier. Dette vil jeg komme mer inn på senere i kapitlet.

Ser en på de to elev eksempene er det nok bare det først eksemplet som kan kalles et tankekart. Det andre eksempel er mer faktasetninger om et tema enn et oversiktlig kart der temaet er logisk organisert. Idet første eksemplet ser en at eleven har organisert "boblene" i over- og underkategorier. Ikke alle over- og underkategoriene virker like logiske, og tankekartet kunne nok vært utformet på en måte som var lettere for andre å forstå. Astrid Roe (2008) peker på at utgangspunktet for å lage visuelle framstillinger av innholdet i en tekst, slik som tankekart, er at elevene forstår hvordan teksten er bygd opp, og hvilke elementer i teksten

som henger sammen. For at tankekartene kunne blitt utnyttet på en effektiv måte som i enda større grad fremmer læring for elevene er det ikke nok at elevene bare holder på med ”aktiviteten tankekart”. Elevene må, som vist i teoridelen, vite hva som er målet med det de holder på med. Læreren bør modellere strategien ved å tenke høyt og for å illustrere hvorfor den er viktig og hvordan den fungerer. Elevene må praktisere strategien gjennom veiledning og må ikke overlates til seg selv før de har vist at de behersker strategien. På denne måten vil elevene kunne utnytte tankekartet på en mer eksplisitt måte.

Når en ser på *Strategitrappa* som ble presentert i metoddelen, ser en at det står listet opp navn på ulike læringsstrategier som elevene skal lære på ulike trinn. Likevel synliggjør disse navnene ikke hva som er hovedhensiktene med de ulike strategiene. Dette kan være med på å bidra til at strategiene kun blir aktiviteter som ikke blir utnyttet på en læringsfremmende måte. Dersom strategiene hadde blitt forklart og det hadde blitt beskrevet i hvilke lesesituasjoner de ulike strategiene egner seg best, kunne dette vært med på å legge til rette for at strategiene ble brukt på en mer læringseffektiv måte.

Som tidligere nevnt, deler Weinstein og Mayer (1986) leseforståelsesstrategier inn i fire hovedkategorier: *hukommelsesstrategier*, *organiseringstrategier*, *elaboreringsstrategier* og *overvåkingsstrategier*. Ved denne inndelingen av strategier beskriver de når de ulike strategiene er mest hensiktsmessig å brukes. Ved å kjenne til denne inndelingen vil en som lærer ha kjenneskap til når det er formålstjenelig å bruke de ulike strategiene, og kan veilede elevene å bruke rett strategi til rett formål.

Bråten (2007b) peker på at det er mulig å bedre strategibruken til svake lesere betraktelig gjennom undervisning. Han peker på at det er viktig at strategiundervisningen strekker seg over et lengre tidsrom, der læreren demonstrer strategien nøye, før han gradvis overfører strategibruken til elevene selv. Som vist i teoridelen, viser forskning at en systematisk opplæring i strategier vil kunne ha en god effekt for elevenes læring (Guthrie, 2003). Ved at læreren kjenner til denne undervisningsformen vil elevenes strategibruk kunne bli mer effektiv.

Ved Benchmark school framhever lærerne at elevenes tro på at en strategi virker er avgjørende for at de skal ta den i bruk. Dette gjør de ved å forklare elevene hvordan en strategi er knyttet til hvordan hjernen fungerer. I tillegg gjennomfører de eksperimenter der elevene får erfare at strategien virker. Når elevene forstår at strategien har effekt fører dette til at elevene blir mer motiverte for læring (Gaskin, 2003).



Guthrie og Wigfield (2002) peker på at strategier som gir mestringstro handler om å kunne bruke forkunnskaper, kunne lete etter informasjon, forstå informasjon som blir gitt i en tekst og ha evne til å overvåke egen lesing. Gjennom observasjon ble det registrert at klassen jobbet i noen grad med å bruke forkunnskaper, spesielt i starten av tema. Dette er nøyere beskrevet tidligere i kapitlet. Klassen jobbet i forholdsvis stor grad med å lete etter informasjon i teksten gjennom å svare på spørsmål knyttet til læreboka. De jobbet forholdsvis mye med å forstå informasjon fra en tekst gjennom at de blant annet lagde tankekart, skrev stikkord fra teksten og fortalte for hverandre hva de hadde lest i hjemmelektse. Når det gjelder overvåking av egen lesing, ble det i mindre grad observert at elevene jobbet aktivt med dette, eller at de fikk opplæring i hva det vil si å overvåke sin egen leseforståelse. Læreren forteller i intervjuet at han kan bli bedre til å jobbe med dette, men han tror det skyldes først og fremst at det er så mye pensum som skal gjennomgås i faget. Han mener at det på barnetrinnet handler mest om innføring i nye tema, og at de samme temaene kommer igjen mer utfyllende på ungdomstrinnet.

Når det gjelder det Patricia Alexander (2006) kaller dybderelaterte strategier, der elevene forholder seg mer selvstendig til teksten, ble det ikke observert at elevene arbeidet med disse strategiene på egen hånd. Likevel observerte jeg at læreren, sammen med klassen, trakk paralleller fra gjeldende tema til andre tema de tidligere har lært og lest om. Noen av elevene kom også med refleksjoner og innspill rundt dette og viser at de begynner å kunne forholde seg mer aktivt til tema. Gjennom dette viser de at de begynner å nærme seg bruken av dybderelaterte strategier.

### **5. 2. 2 Forankring i helhetlig teori**

Det tredje punktet som utmerket seg gjennom det empiriske arbeidet var, som nevnt innledningsvis, betydningen av at undervisningen er forankret i et helhetlig perspektiv. Jeg så gjennom min observasjon at læreren gjennomførte mange aktiviteter som kan ha betydning for elevens leseforståelse hvis de blir brukt riktig, men hans mangel på teoretisk forankring gjorde at han brukte dem på en lite optimal måte. Dette handler om at han i stor grad la til rette for en implisitt undervisning i leseforståelse, som tar sikte på å påvirke leseforståelsen på en indirekte måte, i stedet for å undervise i leseforståelse på en eksplisitt måte som retter

fokus mot hva elevene selv kan gjøre for å få best mulig forståelse for teksten de leser. Dersom en ser på hvordan de arbeider med strategier på Benchmark school, starter de med å forklare *hvilken* strategi de skal lære, *hvorfor* denne strategien er viktig, *når* den kan brukes og *hvordan* den kan implementeres. Dette arbeidet de med før de gikk videre og arbeidet konkret med innlæringen av de ulike strategiene (Gaskin, 2003).

Anmarkrud (2007) peker på betydningen av at undervisningen i lesestrategier foregår integrert i den ordinære fagundervisningen. Dersom denne undervisningen foregår løsrevet fra elevenes ordinære lesing, vil mange elever ha vansker med å ta i bruk denne kunnskapen når de arbeider med tekster på egen hånd. Med dette peker han på at det ikke er nok for elevene med et intensivt kurs i læringsstrategier i starten av skoleåret.

Andreassen (2007) fokuserer på at når eleven møter en tekst, må vi huske at forståelsen kommer som en følge av elevens eget kognitive arbeid, og at strategibruk er en viktig del av dette arbeidet. Et konstruktivistisk syn på læring legger vekt på at det er den lærende selv som utvikler sin egen kunnskap gjennom en aktiv innsats for å lære seg nytt stoff. Andreassen viser til ulike opplæringsprogrammer der dialogen er sentral i arbeidet med å utvikle forståelsesstrategier. Når læreren prøver å skape aktiv handling hos elevene ved å stille spørsmål på høyere kognitivt nivå, tar disse spørsmålene ofte utgangspunkt i elevenes forkunnskaper eller prøver å utfordre disse forkunnskapene i møte med en tekst. Han peker på at dersom en skal få til en konstruktiv dialog med elevene, er dette avhengig av at læreren stiller spørsmål som oppmuntrer til refleksjon om både strategibruk og tekstinhold. Videre peker han på at vi bør unngå at faktaspørsmål dominerer undervisningen. Denne type spørsmål handler om at læreren evaluerer elevenes svar etter om de er rette eller gale, og vil ikke være med på å utvikle elevenes forståelse for teksten. Han peker på at betydningen av at spørsmål som oppmuntrer til refleksjon, blir møtt med interesse og nysgjerrighet fra læreren. På denne måten vil elevene få økende forståelse for at leseforståelse er avhengig av elevens eget kognitive arbeid i møte med andres forståelse og oppfatninger. I tillegg vil de oppdage at leseforståelse er en kontinuerlig prosess.

Gjennom min observasjon registrerte jeg at læreren la stor vekt på dialog mellom han selv og klassen. Denne dialogen handlet utelukkende om fagstoffet. Ofte stilt han faktaspørsmål, mens andre ganger måtte elevene reflektere rundt spørsmål, uten at innspillene var rette eller gale. Ut fra teori vil det være mest hensiktsmessig for elevenes læring at lærere i enda større grad legger vekt på spørsmål som oppmuntrer til refleksjon. Jeg observerte ikke at læreren

stilte spørsmål og oppmuntret elevene til refleksjon rundt strategibruk. Å ha et metaperspektiv på sin egen læring er sentralt i arbeid med strategier. Roe (2008) peker på at den metakognitive bevisstheten fungerer som en slags kvalitetskontroll av leseforståelsen når vi leser en tekst. Det er viktig, som nevnt i teoridelen, at læreren tenker høyt når han demonstrerer en strategi for elevene. Det vil også være viktig at elevene vil bli utfordret på å reflektere over hvordan de tenker og arbeider mens de leser (Andreassen, 2007). For elevene vil nok dette i starten være uvant, men dersom læreren først demonstrerer hvordan han tenker, kan det bli lettere for elevene å reflektere rundt sin egen strategibruk. Arbeidet ved Benchmark school kan være et eksempel som viser hvordan en kan bruke klasseromsdialog på en eksplisitt måte. Ved denne skole brukte lærerne, i motsetning til den tradisjonelle klasseromsdialogen, alle anledninger til å utfordre elevene til å utdype nærmere hva de mente. De ble oppmuntret til å utdype tankene sine gjennom å tenke høyt om hvordan de brukte strategier. På den måten ble elevene trent opp i å tenke over det de hadde svart (Pressley, et al., 1991).

Når det gjelder arbeid med fagtekster peker Astrid Roe (2008) blant annet på at fagtekster krever fagspesifikk tekstkompetanse. Ulike fag består av ulike teksttyper, fagord og terminologi. I denne sammenheng kan en stille spørsmål ved hva som skiller samfunnsfag fra andre fag, som for eksempel naturfag? Hvilke utfordringer finnes i samfunnsfaglige tekster som kjennetegner nettopp dette fagområdet? Hvilke ord, begreper, faguttrykk, sjangre og tenkemåter er typisk for faget? Hver enkelt fags tekster har sin egenart. Ulike tekster krever ulike tilnæringsmåter. En vil lese en tekst om renessansen i samfunnsfag på en annen måte enn en tekst i naturfag om atomets oppbygning. Det vil være viktig i undervisningen å ha fokus på dette og gjøre elevene oppmerksomme på hva som kjennetegner ulike tekster.

Fagtekstene har ofte et krevende språk som forklarer komplekse begreper og fenomener. Gjennom observasjon registrerte jeg at læreren jobbet med ord og begreper fra tema. Han forklarte vanskelige ord før, eller underveis mens elevene arbeidet med en ny tekst. Det er viktig å arbeide med fagord fordi begrepsbruken i fagtekster ofte skiller seg fra dagligspråket. I tillegg vet vi at god leseforståelse henger sammen med begrepsforståelse (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010). Ut over dette arbeidet med begreper registrerte jeg ikke at klassen arbeidet med hva som spesifikt kjennetegner tekster i samfunnsfag. Det ble i liten grad fokusert på, som jeg observerte, å bruke fagspråk og sjanger fra fagets tekstkultur. Det ble med andre ord i liten grad fokusert på at elevene skulle bli fortrolige med fagets literacy.

Dette kunne blitt gjort for eksempel gjennom å studere i hvilken grad tekstene de arbeider med i samfunnsfag er argumenterende i forhold til tekster de arbeider med i naturfag.

I intervjuet sier læreren at han tror det viktigste med lesing i samfunnsfag er å få elevene til å lese "alt". Han utdyper dette med å si at det handler om å få elevene til å lese hele siden med all den informasjon som står der, ikke bare brødteksten. Han mener at elevene er mest opptatt av brødteksten, og glemmer ofte å lese det som står under bildene, fotnoter og lignende. Han nevner også at det er viktig å få inn skjønnlitteratur i faget siden samfunnsfag i hovedsak er et teoribasert fag. Likevel har han først og fremst fokus på tekstens form og oppbygging når han skal beskrive lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag.

Kunnskapsløftet peker blant annet på at å kunne lese i samfunnsfag innebærer å sette seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglige tekster og skjønnlitteratur (Utdanningsdirektoratet, 2006). I intervjuet peker læreren på skillet mellom faktalesing og skjønnlitterær lesing, og at det er viktig å få inn andre nyanser i faget siden samfunnsfag et typisk teoribasert fag. Det ser ut som om han med dette mener at det er viktig å bruke skjønnlitteratur i tillegg til fagtekster. Gjennom min observasjon registrerte jeg ved en anledning at han brukte skjønnlitteratur. Han brukte da et utdrag fra romanen "Det kom et skip til Bjørgvin i 1349" (Hauger, 2002).

Gjennom refleksjonsspørsmål måtte elevene tolke og reflektere over teksten. Anmarkrud (2007) peker på at god kunnskap om ulike tekstsjangre og tekststrukturer letter forståelsen av en tekst. Når en vet hvordan en tekst er bygd opp, gir det muligheter til mer målrettet lesing. Som læreren peker på, er det viktig å få inn ulike nyanser i faget. Det er viktig å gjøre elevene oppmerksomme på hva disse ulike nyansene består i. En faktatekst om Svartedauen vil som oftest være informerende og eksplisitt, mens en skjønnlitterær tekst som utdraget fra "Det kom et skip til Bjørgvin", vil ha mye informasjon "mellom linjene". Derfor er det viktig at forskjellen mellom sjangrene gjøres tydelig for elevene sånn at de vet hvordan de skal lese den aktuelle teksten.

I det følgende vil jeg gå inn på noen punkter fra mitt empiriske arbeid som er eksempler som understreker betydningen av at undervisningen og aktivitetene er forankret i helhetlig teori for at de skal kunne bli brukt på en læringsfremmende måte.

Det første punktet handler om mulighetene elevene får for å gjøre valg. Guthrie og Wigfield (2002) fremhever betydningen av lærerens veiledning til å gjøre valg som er relevante for læringsmålene. De viser til studier som peker på at å gi elevene mulighet til valg er motiverende for elevene.

Det vil være positivt for elevenes lesemotivasjon og leseforståelse at de får reelle valgmuligheter. Det handler ikke om at elevene skal ha full valgfrihet når det gjelder alle sider ved lesingen. Læreren kan planlegge leseaktiviteter slik at elevene kan velge mellom noen få, gode tekster. Undersøkelser viser at elever som får reelle og meningsfulle valgmuligheter, har bedre arbeidsinnsats og motivasjon for å lese enn elever som opplever at læreren tar valg for dem på forhånd (Anmarkrud, 2007).

Læreren forteller i intervjuet at det var elevene selv som valgte at de skulle ha tema om svartedauen og dansketida. Han forteller at han skrev opp alle emnene de hadde igjen i faget dette skoleåret, før elevene stemte over hvilket emne de ønsket.

Elevene fikk også valgfrihet når det gjaldt strategier. De fikk velge den strategien de selv syntes de lærte best av for å tilegne seg innholdet i tekster. Likevel fikk de beskjed av lærerne dersom de valgte en strategi lærerne mente ikke fungerte for den enkelte. Ut fra teori, vil det kunne fungere enda bedre for elevenes læring at de velger strategier som er tilpasset oppgavens formål. Som nevnt i teoridelen er det formålet med oppgaven som styrer hvilken strategi som egner seg best. Det gjelder å variere strategibruken slik at den gir best mulig utbytte leseformålet tatt i betraktning (Bråten, 2007b). Når elevene får velge aktivitet ut fra hva de selv, eller læreren syntes de lærer best av, blir strategiene i stor grad kun ulike aktiviteter de driver med. Aktivitetene blir mer et handlingsmønster enn et redskap elevene kan bruke for å lære fra tekster. Dersom aktivitetene hadde vært forankret i helhetlig teori og blitt videreformidlet til elevene på en eksplisitt måte, ville aktivitetene kunne blitt læringsfremmende i stedet for å forbli kun aktiviteter.

Når det gjelder valg av tekster forteller læreren at det varierer fra tema til tema hvor mange tekster han har tilgjengelig. Derfor vil det også variere hvor mange tekster elevene kan velge mellom. Han forteller at dersom han finner en tekst han synes er veldig bra, deler han den ut til alle elevene. I disse tilfellene får ikke elevene valgfrihet. Han forteller at dersom noen elever er spesielt interessert i et emne, som for eksempel de store oppdagerne, finner han tekster om dem fra Wikipedia som han kopierer opp i små hefter. De elevene som ønsker, kan velge å lese disse tekstene som tilleggslitteratur. Guthrie og Wigfield (2002) peker på at det er viktig at tekstene er godt utformede alternativer. Det vil ut fra denne teorien ha større gevinst for elevenes læring om tekstene i enda større grad er tilpasset elevenes kunnskapsnivå og språklige nivå.

Det andre punktet handler om interessante tekster. Læreren forteller i intervjuet at han legger vekt på å bruke andre tekster i tillegg til læreboka. De tekstene jeg gjennom observasjonen registrerte at han brukte, i tillegg til læreboka, var et utdrag fra en skjønnlitterær roman, en tekst hentet fra læreverkets idéperm og powerpoint-presentasjoner knyttet til læreveket. Læreren peker på at det er lettere å finne utdrag fra skjønnlitteratur i historiedelen av samfunnsfaget, enn i geografi- og samfunnsfagdelen av faget. I geografidelen forteller han at de ofte bruker atlas. Han mener at han kan sette elevene til å lese et atlas nesten uten mål og mening, og de vil likevel lære noe av det. Guthrie og Wigfield (2002) peker på betydningen av interessante tekster for elevenes motivasjon for lesing. Ut fra dette synet ville det antakelig vært motiverende for noen av elevene å lese i et atlas, mens for andre elever ville det vært mer hensiktsmessig å gi dem andre typer tekster. I denne sammenheng må det presiseres at jeg ikke fikk mulighet til å observere dette. Videre forteller han at dersom en har et ark med bilde av for eksempel 40 flagg, navn på landet og hovedstaden, så er dette en tekst. Videre sier han at elevene bare må lære seg å lese denne teksten og jobbe med den. Han utdypet ikke hvordan de arbeidet med dette. Det vil i dette arbeidet være avgjørende at elevene har strategier for hvordan de vil lese og jobbe med denne teksten, og om de får undervisning i hvordan de skal gå fram. Som vist i teoridelen, er det viktig at elevene vet hvilke strategier de skal bruke og når det er hensiktsmessig å bruke de ulike strategiene.

I samfunnsfagdelen forteller han at de bruker alle slags tekster, spesielt tekster fra internett. Han pleier å gi føringer sånn at elevene ikke kan gå inn på hvilke sider som helst på nettet. Han gir eksempel på at de noen ganger går inn på ulike debattforum. Videre forteller han at han er opptatt av at tekstene skal være tilpasset elevenes nivå. Dette er i samsvar med det Guthrie og Wigfield (2002) peker på, at tekstene bør være tilpasset elevenes kognitive kunnskapsnivå. Læreren peker på at det er viktig selv å lese gjennom tekster elevene får i hjemmelekse. Han forteller at han en gang gav elevene en tekst om norrøn mytologi i hjemmelekse, uten at han selv hadde lest godt nok gjennom den. Ved hjelp av dette eksemplet understreker han betydningen av at tekster er tilpasset elevenes kognitive kunnskapsnivå.

Guthrie og Wigfield (2002) fremhever at det er viktig å tilpasse tekstene til elevenes eksisterende motivasjonsnivå ved å gi dem tekster om tema de interesserer seg for. Læreren gjorde dette ved at han noen ganger gav elever med interesse innen for enkelte emner, muligheter til å velge tillegglitteratur. Som regel hentet han denne litteraturen fra Wikipedia. Ut fra teorien ville denne tilretteleggingen ha større gevinst dersom han hadde gitt dem litteratur som var bedre tilpasset elevenes nivå, både språklig og innholdsmessig. Gjennom

Wikipedia finner en oversiktstekst om bestemte emner. Det kunne gjerne vært enda mer hensiktsmessig å gi elevene mulighet til å fordype seg mer innen ett tema, enn å gi dem en ny oversiktstekst.

Det tredje punktet handler om evaluering. Læreren forteller i intervjuet at han evaluerer elevenes arbeid fortløpende. Han sier at elevene vet at han observerer dem hele tiden mens de jobber. Noen ganger skriver han kommentarer til arbeid elevene har levert inn. Hver fredag har de ukeprøve med 3-4 spørsmål fra tema. Jeg observerte at han minnet elevene på å fokusere på målene for uka når de skulle forberede seg til ukeprøven.

Guthrie og Wigfield (ibid) peker på at den evalueringen som er mer rettet mot den enkelte elev i større grad vil støtte elevens motivasjon. Læreren forteller at dersom elever har gjort det dårligere enn forventet på ukeprøven, pleier han å sette seg ned og snakke med dem om hvorfor de tror det ikke gikk så bra. På den måten får han dem til å reflektere over hva de kan gjøre annerledes neste gang sånn at resultatene kan bli bedre. Dette vil kunne være med på å motivere elevene og gi dem en følelse av at læreren bryr seg om deres læring, som igjen vil kunne føre til positive læringsresultater.

## 6.0 Avsluttende kommentarer

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvordan en lærer integrerer lesing som grunnleggende ferdighet. Dette har jeg undersøkt gjennom å observere hvordan en lærer arbeider med lesing som grunnleggende ferdighet gjennom et tema i samfunnsfag på 7. trinn. Skolen læreren arbeider ved har lesing som grunnleggende ferdighet som satsningsområde dette skoleåret. I tillegg har jeg intervjuet denne læreren. Gjennom dette studiet har jeg valgt å nærme meg problemstillingen gjennom å forsøke å identifiserte faktorer som kan være utfordrende ved dette arbeidet. I det følgende kapitlet pekes det først på utfordringer lærere står overfor i arbeidet med implementeringen av grunnleggende ferdigheter. Deretter oppsummeres punktene som pekte seg ut gjennom studiet og refleksjoner rundt undersøkelsen. Avslutningsvis vil jeg komme med forslag til videre forskning.

### 6.1 Utfordringer ved implementeringen av de grunnleggende ferdighetene

Evalueringen av kunnskapsløftet viser, som nevnt innledningsvis, at intensjonen med å integrere de grunnleggende ferdighetene i alle fag, i stor grad ikke er forstått. Både lærere og rektorer rapporterer at de ikke har fått nok kunnskap og informasjon til å forstå hvor dypt de grunnleggende ferdighetene griper inn i hvert enkelt fag (Møller, et al., 2010).

Når det gjelder lesing som grunnleggende ferdighet viser undersøkelser at det i grunnskolen blir fokusert på de lesesvake elevene, men også på tiltak som gjelder alle elevene, for eksempel gjennom ulike leselystkampanjer. De fleste tiltakene som trekkes fram har oppstått uavhengig av læreplanen. Undersøkelsene peker på at det ikke rapporteres om at det arbeides med å styrke leseferdighetene som en integrert del av fagene. Videre pekes det på at leselystkampanjene handler i utelukkende grad om lesing av skjønnlitteratur. Det blir ikke rapportert om tiltak for å styrke lesing av fagtekster verken i grunnskolen eller i den videregående skole (Hertzberg, 2009).

I min studie har jeg, som nevnt, valgt å observere og intervjuer en lærer som arbeider på en skole som har lesing som grunnleggende ferdigheter som hovedfokus dette skoleåret. I lys av de funn som har kommet fram gjennom undersøkelser og evalueringer av læreplanen vil en kunne si at det er et paradoks at lærere skal arbeide med de grunnleggende ferdigheter i alle fag, uten å ha fått opplæring i dette. I rapporten "Kunnskapsløftet – ei tung bær å bære?"



rapporteres det i forhold til opplæring innenfor de grunnleggende ferdighetene, at kurstilbudene de fikk ved de ulike skolene i undersøkelsen, varierte fra ingen kurs, til kurs i enkeltferdigheter. Kursene ble ofte omtalt som fagkurs i for eksempel naturfag, norsk og engelsk (Møller, et al., 2009).

Kari Kolbjørnsen Bjerke (2011) har i sin masteroppgave gjort en casestudie av en skole med svært gode resultater på nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Studien viser at de formelle ledernes tilrettelegging og oppfølging av strukturer og prosesser i kvalitetsarbeidet skaper muligheter for kollektiv kunnskapsbygging og profesjonell ansvarlighet hos lærerne. Videre skriver hun at det at lederne framstår som skolens læringsledere ved at de viser omsorg for elevenes læringsresultater, innehar høy pedagogisk kompetanse og involverer seg tett på kjernevirksomheten, ser ut til å være avgjørende både for å få legitimitet og for å kunne stille krav og kunne gi tilstrekkelig støtte til lærerne slik at de opplever seg som profesjonelt ansvarliggjorte.

Likevel viser undersøkelser og rapporter som nevnt, at også rektorer, i tillegg til lærere, sier de ikke har fått tilstrekkelig informasjon til å oppfatte hvor dypt læreplanmålet om de grunnleggende ferdigheter griper inn i de enkelte fagene, eller hvordan det nasjonale systemet for kvalitetsutvikling kan bidra til å styrke lærerarbeidet (Møller, et al., 2010).

Dette aktualiserer problemet knyttet til ansvarliggjøring. Hva kan skolen ta ansvar for, og hva er en realistisk ambisjon når de opplever at dialogen med nivået over svikter? (Møller, et al., 2009)

Møller, Ottosen og Hertzberg (2010) konkluderer med at materialet fra deres undersøkelser samlet sett ikke tyder på at læreplankravet om grunnleggende ferdigheter har ført til særlige endringer på skolenivå. Når det gjelder lesing, har det gjennomgående blitt mer oppmerksomhet rundt lesing enn tidligere, men ikke som en integrert del av fagene.

## **6.2 Oppsummering av utfordrende faktorer**

I skolen vil en med jevne mellomrom møte lærere som på samme måte som denne læreren er en glimrende formidler, har stor kunnskap om faget og underviser med stort engasjement. I mange tilfeller inspirerer og motiverer dette elevene. Kunnskapsløftets fokus på lesing som grunnleggende ferdighet handler om lesing for å lære i faget. Det dreier seg om å lære elevene

å lære fra tekst. Det krever derfor at denne type lærere må gi slipp på noe av fokuset på formidlingen for å gi plass til arbeid med å gi elevene verktøy de selv kan bruke i arbeid med tekster, selv om det for mange lærere kan være utfordrende. Det handler i følge Roe (2006) om å utvikle selve forståelsesaspektet ved lesing, slik at elevene blir i stand til å lese stadig lengre og krevende tekster og som vil hjelpe dem både i videre utdanning og yrkesliv. Dette viser til hovedpunktet som pekte seg ut gjennom studiet. Lærerne må etter innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet flytte hovedfokuset fra sin egen formidling til å lære elevene selv å lære.

Gjennom observasjon registrerte jeg at læreren i min studie oppmuntret elevene til å arbeide med strategier. Elevene virket likevel usikre på *hvordan* de skal bruke strategiene på egen hånd og *når* de skal bruke de ulike strategiene. Jeg observerte at læreren var en svært god formidler som i stor grad inspirerte elevene til å jobbe med emnet. Han motiverte elevene til å svare på spørsmål og bidra i den felles samtalen mellom han og elevene. I tillegg til dette vil det ha en avgjørende betydning for utviklingen av elevenes leseforståelse at elevene får verktøy som vil gjøre læringen mer effektiv, og som de selv kan bruke i arbeid med nye tekster. Dette viser til det første underpunktet som handler om implisitt versus eksplisitt undervisning. Det handler om betydningen av eksplisitt undervisning, der en retter oppmerksomheten mot hva elevene selv kan gjøre for å få best mulig forståelse av en tekst de leser, i motsetning til implisitt undervisning der en påvirker elevenes leseforståelse på en indirekte måte.

Det er i følge Roe (2006) ikke nok at elevene kjenner til et visst antall strategier. De må også kjenne til hvorfor de virker, når de skal brukes og hvordan de skal brukes. Paris, Wasik og Turner (Referert i Roe, 2006) sier om gode, strategiske lesere at de karakteriseres ikke av at de bruker et stort antall strategier, men at de bevisst velger strategier som er tilpasset den konkrete teksten, hensikten med lesingen og lesesituasjonen. Elevene må derfor systematisk og regelmessig arbeide med å utvikle sine lesestrategier i relevante sammenhenger. Dette viser til det andre underpunktet som handler om betydningen av at undervisningen og aktivitetene det arbeides med i skolen er forankret i helhetlig teori. Arbeid med strategier kan være et eksempel på dette. Mange elever lager for eksempel tankekart eller skriver stikkord, uten at de vet når de skal bruke dem, på hvilken måte de skal brukes eller får erfare at de er nyttige.

### 6.2.1 Konklusjon

Som nevnt innledningsvis har jeg valgt å tilnærme meg problemstillingen ”Hvordan integrerer en lærer lesing som grunnleggende ferdighet?” gjennom å forsøke å identifisere faktorer som kan være utfordrende ved denne integreringen av grunnleggende ferdigheter. Disse faktorene kan oppsummeres på følgende måte:

- For det første kan det være en utfordring for lærere å gi slipp på formidlingsrollen. Det kan være vanskelig å gi slipp på noe av den kontrollen en som lærer kan føle at denne rollen gir, samtidig som det også gir læreren en følelse av at alle elever får tilgang på læringsstoffet. Likevel er kravet fra Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) at lærerne i større grad skal lære elevene å lære fra tekster på egen hånd. Vansker med å gi slipp på denne kontrollen vil kunne være utfordrende faktor for implementeringen av lesing som grunnleggende ferdighet.
- En annen faktor som vil kunne være utfordrende for implementeringen vil, ut fra mine funn, kunne være at lærere setter fokus på den tradisjonelle, implisitte undervisningsmåten, i stedet for eksplisitt undervisningen som tar sikte på å påvirke elevenes leseforståelse på en direkte måte. Når læringsaktiviteter blir presentert på en implisitt måte forblir de som oftest aktiviteter, ikke et redskap som fremmer elevenes læring. Ved at læringsaktivitetene blir formidlet på en direkte, eksplisitt måte blir fokus rettet mot å gi elevene redskaper de selv kan bruke i møte med nye tekster. Elevene lærer med andre ord hvordan de selv kan lære.
- Den siste faktoren jeg identifiserte gjennom studien var betydningen av at aktivitetene og undervisningen er forankret i helhetlig teori for at elevene skal få størst mulig læringsutbytte. Undervisningen og aktivitetene kunne blitt utnyttet på en mer læringsfremmende måte dersom de hadde vært forankret i en helhetlig teori.

### 6.3 Refleksjoner

Som vist i innledningen, peker undersøkelser og evaluering av Kunnskapsløftet (2006) på at det har vært vanskelig å integrere grunnleggende ferdigheter i alle fag i skolen. Ut fra beskrivelsene av undersøkelser og evalueringer av Kunnskapsløftet vil informanten i min undersøkelse kunne framstå som en ”typisk” lærer i norsk skole. Han har integrert mange aktiviteter som han trolig har fått presentert som viktige i arbeidet med lesing som

grunnleggende ferdighet. Likevel utnytter han ikke disse aktivitetene på en måte som gir gevinst fordi de ikke er forankret i en teoretisk forståelse av hvorfor en skal gjøre det, når skal en gjøre det og hva som er premissene for at det skal virke.

At jeg i arbeidet med min forskning har brukt kun én informant vil kunne oppfattes som en svakhet ved studien. Likevel vil jeg peke på at styrken ved å velge kun en informant er at en da får mulighet til å følge informanten over en lengre periode. En får en nærhet til observasjonsfeltet og det blir ikke tilfeldig hva du observerer i like stor grad som dersom en skulle observert flere informanter innenfor samme tidsperiode. Det at jeg kom tett på en bestemt lærer gav meg en verdifull mulighet til å kunne identifisere hva han lykkes med og hva som var utfordrende i hans arbeid med å integrere lesing som grunnleggende ferdighet.

## **6.4 Videre forskning**

Dersom jeg hadde fått mulighet til å studere dette feltet videre, kunne jeg tenke meg å undersøke videre hva som eventuelt hindrer lærere i å arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet i fagene. Hva mener lærere bør til for at de i større grad skal gi elevene opplæring i å arbeide med lesing av fagtekster? Er målene i læreplanen for utydelige? Tenker lærere at arbeid med grunnleggende ferdigheter ikke er noe nytt, og at det er noe de alltid har gjort? Kan noe av årsaken være at det ikke blir satt av tid til samarbeid om leseopplæring i fagene på tvers av fag? I hvilken grad stemmer det at lærerens formidling gir alle elevene tilgang til lærestoffet? Hvorfor kan det være vanskelig for lærerne å gi fra seg noe av denne kontrollen? I tillegg kunne det vært interessant å utvide denne studien med å trekke inn læreren som har ansvaret for å legge til rette for lesing som grunnleggende ferdighet ved den aktuelle skolen. Disse problemstillingene er aktuelle. Kunnskapsløftet krever at det arbeides med lesing i alle skolens fag. Samfunnet stiller stadig økende krav til lesing. Å kunne lese med forståelse er en avgjørende form for kompetanse i vårt samfunn. Derfor er det av avgjørende betydning at vi i skolen hjelper elevene til å forstå det de leser og hjelper dem til å utvikle verktøy de selv kan bruke i møte med stadig mer avanserte tekster.

## 7.0 Litteratur

- Aarre, T. (2006). *Midgard: samfunnsfag for barnetrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Alexander, P. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.
- Alexander, P. A. (1997). Mapping the multidimensional nature of domain learning. *Advances in motivation and achievement: a research annual*, 10, 213-250.
- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. [Article]. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154.
- Andreassen, R. (2007). Ekspisitt opplæring i leseforståelse. In I. Bråten, R. Andreassen, V. G. Aukrust, Ø. Anmarkrud, R. Hvistendahl, V. Rydland, H. I. Strømsø & M. Reichenberg (Eds.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (pp. 252-282). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning - med fokus på leseforståelse. In I. Bråten (Ed.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (pp. 221-249). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier: på mellomtrinnet*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Au, K. H. (2002). A Multicultural Perspective on Policies for improving Literacy Achievement: Equity and Excellence. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 835-848). New York: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumann, J. F. (2009). Vocabulary and Reading Comprehension. The nexus of meaning. In G. G. Duffy & S. E. Israel (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 323-346). New York: Routledge.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. In A. J. Aasen & S. Nome (Eds.), *Det nye norskfaget* (Vol. nr. 161, pp. 161-186). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. In H. Hølleland (Ed.), *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer* (pp. 228-248). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bjerke, K. K. (2011). *Tett på: Ledelse, kunnskapsbygging og profesjonell ansvarlighet i kvalitetsarbeidet*. HIBU, Hønefoss, Hønefoss.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse - om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon Retrieved 03.02, 2012, from <http://www.videnomlæsning.dk/wp-content/uploads/Ivar-Braaten.pdf>
- Bråten, I., Andreassen, R., Aukrust, V. G., Anmarkrud, Ø., Hvistendahl, R., Rydland, V., . . . Reichenberg, M. (2007a). *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2005). Selvregulert tekstlæring. In E. Solerød (Ed.), *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring: festskrift til Alfred Lie* (Vol. 2005:2, pp. s. 35-52). Halden: Høgskolen i Østfold.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Fjeldstad, D., & Mikkelsen, R. (2008). *Fag og danning - mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Gaskin, I. (2003). Taking charge of reader, text, activity and context variables. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading instruction* (pp. 141-166). New York: London: The Guilford Press.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

- Guthrie, J. T. (2003). Concept-Oriented Reading Instruction. Practices for Teaching Reading for Understanding. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading instruction* (pp. 114-140). New York: London: The Guilford Press.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2002). *Engagement and Motivation in Reading*. New York: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension: concept-orientated reading instruction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hauger, T. T. (2002). *Det kom et skip til Bjørgvin i 1349*. [Oslo]: Gyldendal Tiden.
- Hertzberg, F. (2009). Skolen og grunnleggende ferdigheter. *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveidanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* Retrieved 19.04.2012, 2012, from <http://www.nifu.no/Norway/Publications/2009/NIF%20STEP%20Rapport%2042-2009.pdf>
- Hopfenbeck, T. N. (2006). What did you learn in school today? En praktisk tilnærming for å fremme elevens bruk av læringsstrategier. In E. Elstad & A. Turmo (Eds.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (pp. 55-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forsknings samtale mellom mennesker. In K. Fuglseth & K. Skogen (Eds.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (pp. 118-131). Oslo: Cappelen akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet Retrieved 09.01.12, 2012, from <http://www.udir.no/lareplaner>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2006). Å lese i alle fag. In E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Eds.), *Å lese i alle fag* (pp. 13-28). Oslo: Universitetsforl.
- Martin, J. R. (1996). *Life as a Noun: Arresting the Universe in Science and Humanities*. London: Falmer Press.
- Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4, 23.
- Møller, J., Prøits, T., & Aasen, P. (2009). Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveidanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon Retrieved 26.04.2012, 2012, from <http://www.nifu.no/Norway/Publications/2009/NIFU%20STEP%20Rapport%2042-2009.pdf>
- Nevøy, A. (2004). *Et arbeidsnotat om case-studier og kvalitative metoder. En teoretisk diskusjon*. Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk.
- Pressley, M., Gaskin, I., Wile, D., Cunicelli, B., & Sheridan, J. (1991). Teaching literacy strategies across the curriculum: A case study at Benchmark school. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction. Fortieth yearbook of the National Reading Conference*. Chicago: National Reading Conference.
- Programme for International Student Assessment. (2009). Lesing i PISA. *Programme for International Student Assessment* Retrieved 03.02.2012, 2012, from <http://www.pisa.no/hva-maler-pisa/lesing.html/>
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. In E. Elstad & A. Turmo (Eds.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (pp. 67-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.
- Samuelstuen, & Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2).
- Samuelstuen, M. S. (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. 2005:36, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese: grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver* (Vol. nr 165). Bergen: Fagbokforlaget.

- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus.
- Skogen, K. (2006). Case-forskning. In K. Fuglseth & K. Skogen (Eds.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (pp. 52-64). Oslo: Cappelen akademisk.
- Solheim, O. J. (2010). *Vurdering av leseprestasjoner: grunnleggende forutsetninger for måling av leseferdigheter*. nr. 93, UiS, Stavanger.
- Traavik, H. (2009). Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige? In H. Traavik, A. Ørvig & O. Hallås (Eds.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (pp. 18-30). Oslo: Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2010a) Retrieved 09.03.2012, 2012, from <http://www.udir.no/vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010b) Retrieved 03.04.2012, 2012, from <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Normal-forsidesak/Bruker-du-tydelige-mal/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. New York: Macmillan.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

## Observasjonsskjema:

Spørsmål	Obsevert/ikke observert, beskrivelse:	Eksempler:
1. Hvordan jobber læreren med å aktivere elevenes forkunnskaper?		
2. Går læreren gjennom mål for temaet?		
3. Presenterer/jobber læreren med nye/vanskelige ord og begreper?		Hvilke ord?
4. Jobber læreren i klassen med sammensatte tekster som bilder, grafer, tabeller og lignende?		



5. Jobber læreren med forståelsen av fagstoffet muntlig i klassen? Forklarer elevene for hverandre eller læreren om hva de har lært?		
6. Blir det lagt opptil at elevene skal ta i bruk begreper fra temaet og forklare om det de har lært?		
7. Jobber elevene med forståelse av fagstoffet skriftlig? F.eks. ved å svare på spørsmål i fra læreboka eller jobbe med andre typer skriftlige oppgaver der de tar i bruk ulike lesestrategier som tankekart, stille spørsmål til teksten og lignende?		
8. I hvilken grad legger læreren opp til "hands-on"-aktiviteter? Hvilke?		

<p>9. I hvilken grad og hvordan legger læreren opp til at elevene kan velg mellom ulike typer tekster, ulike typer strategier og lignende?</p>		
<p>10. Modellerer læreren ulike arbeidsmåter/strategier for elevene?</p>		
<p>11. Bruker læreren andre tekster i tillegg til læreboka? Hvilke?</p>		
<p>12. Hvordan evaluerer læreren elevenes arbeid?</p>		
<p>13. Hvordan og på hvilke måte gir læreren positive tilbakemeldinger til elevene?</p>		

## Intervjuguide - lærere

1. Hva vil du si lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag er?
2. Hvordan introduserer du et nytt tema for klassen? Hvordan jobber du med å gjøre elevene forberedt og nysgjerrige på et nytt tema?
3. Hvordan presenterer du læringsmålene for elevene?
4. Hvordan jobber du med å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper om et nytt tema?
5. Hvordan jobber du i klassen med nye/vanskelige begreper?
6. Hvordan jobber du med elevenes leseforståelse og refleksjon rundt det de har lest?
7. Hva vil du si kjennetegner en tekst i samfunnsfag?
8. I hvilken grad og hvordan legger du opp til bruk av andre tekster enn læreboka? Hvilke type tekster er eventuelt dette?
9. I hvilken grad jobber du med ”hands-on” aktiviteter som for eksempel drama, debatter, eksperimenter og lignende?
10. Bruker du modellering av arbeidsmåter/strategier for elevene? Evt. hvordan?
11. I hvilken grad oppfordrer du elevene til å bruke strategier i arbeid med et tema?
12. I hvilken grad legger du opp til at elevene skal kunne velge for eksempel mellom ulike type tekster, ulike strategier og lignende?
13. Hva gjør du for å tilpasse undervisningen til elevenes ulike behov?
14. I hvilken grad og hvordan bruker du å legge opp til undervisning der elevene skal samarbeide?
15. I hvilken grad og på hvilken måte jobber du med at elevene skal kjenne tilhørighet til klassen?
16. I hvilken grad og hvordan evaluerer du elevenes arbeid?

17. Hvordan jobber du med å gi elevene ros og anerkjennelse for godt utført arbeid?

18. I hvilken grad og hvordan engasjerer du deg i hver enkelt elevs læring og læringsmål?

## Informasjon og samtykke

### Forespørsel om å delta i intervju og observasjon i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er lesing som grunnleggende ferdighet, og jeg skal undersøke hvordan lærere jobber med lesing som grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag på 7. trinn. Jeg er interessert i å finne ut hvordan lærere beskriver lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag på 7. trinn, og hvordan de arbeider med det i praksis.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere lærere gjennom et tema i samfunnsfag på 7. trinn. Antall timer jeg ønsker å observere er avhengig av hvor mange timer læreren har lagt opp til at temaet skal vare. Jeg vil gjennom observasjonen bruke et observasjonsskjema der jeg krysser av og noterer underveis. I tillegg ønsker jeg å intervjuer læreren i etterkant av observasjonen. Spørsmålene vil da dreie seg om hva læreren vil si at lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag er, hvordan han starter et nytt tema etc. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent 15-20 min, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen juni 2012.

Dersom du kan tenke deg å være med på intervjuet og observasjonen, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 900 567 42, eller sende en e-post til [trinemerete78@hotmail.com](mailto:trinemerete78@hotmail.com). Du kan også kontakte min veileder Oddny J. Solheim ved Institutt for humanistiske fag på telefonnummer 51 83 31 36.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen  
Trine M. Brandsdal  
Langflåtveien 22  
4017 Stavanger

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av lesing som grunnleggende ferdighet og er villig til å bli observert og intervjuet.

Signatur ..... Telefonnummer .....