



Ma

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

Korleis praktiserer lærarar den vidare leseopplæringa –
etter at elevane har knekt lesekode?

Gunnhild Sæther
Haust 2011

Summary.

The topic question in this thesis is: how do teachers practise further reading training - after the students have broken the reading code? My goal was to increase my knowledge about the phenomenon of reading and thus to gain a greater insight into how teachers engage in further reading training. The theme is central in today's society, and I saw a need to illuminate the subject of reading education in a wider context, and hope that others will benefit from the findings of the investigation.

Explaining the concept of reading and literacy has been challenging. Observing relevant theories and research, I needed to make sense of these. I have looked at models that can be used to gain insight into what indeed literacy is. I have also looked at motivation, which is an important factor in learning. Furthermore, I have studied national and international reading surveys. To answer the research question, I have used a qualitative method. I have based my outline on questions from PIRLS, and adapted these to my survey.

I have conducted ten individual interviews in two municipalities. I've used tapes and transcribed these. I have then structured the data into themes and used the arrays as the basis for the analysis. It was found that the respondents gave the same answers. Despite this I have a certain width in the data base.

The informants work at different schools. They have different backgrounds and knowledge.

Results show that respondents have a good understanding of the theme. They have experienced both success and failure in the field. It has been a challenge to pick out items and present them; some I have cast aside. It has to be that way to refine the material. I have chosen to focus the discussion on several topics. I find it valuable both for research and for others wishing to study the various issues in the field and do further research on some of the findings. My informants have gained a greater awareness around further reading education as a concept. I see that they work with the phenomenon in different ways. Reading is largely seen as an individual skill, and I question the division of responsibility. The informants also have a low attitude of adapted training. Some work for the notion of time pressure and a great curriculum. The results of my survey correspond with previous research in this field.

Samandrag

Problemstillinga i denne masteroppgåva er: Korleis praktiserer lærarar den vidare leseopplæringa – etter at elevane har knekt lesekode? Målsettinga mi var å auke kunnskapen min om fenomenet lesing og få ei større innsikt i korleis lærarar driv den vidare leseopplæringa. Temaet er sentralt i dagens samfunn, og eg såg eit behov for å belyse temaet og sette den vidare leseopplæringa inn i ein større samanheng, og håper at andre vil ha nytte av funna i granskinga.

Å forklare omgrepa lesing og literacy har vore utfordrande. Gjennom relevante teoriar og forskning har eg freista å sette ord på dei. Eg har sett nærare på modeller som kan nyttast for å skaffe seg innsikt i kva leseferdigheit er. Dei kan også brukast som verktøy i arbeidet med å utvikle leseferdigheit. Eg har også sett på motivasjon, som er ein viktig faktor i all læring. Vidare har eg studert nasjonale og internasjonale leseundersøkingar. For å svare på problemstillinga har eg nytta ein kvalitativ metode. Eg har tatt utgangspunkt i spørsmål frå Pirls, og tilpassa desse til undersøkinga mi.

Eg har gjennomført ti enkeltintervju i to kommunar. Eg har brukt lydband og transkribert intervju. Deretter har eg strukturert datagrunnlaget inn i tema og har brukt matriser som grunnlag for analysen. Det viste seg at informantane hadde like svar. Til tross for det meiner eg at eg har ei viss breidde i datagrunnlaget. Informantane arbeider ved ulike skular, dei har ulik bakgrunn og røynsle.

Resultata viser at informantane har god innsikt i tema. Dei har røynsle med å lukkast og mislukkast på feltet. Det har vore eit utfordring å plukke ut element og presentert desse, og noko har eg valt vekk. Slik må det vere for å avgrense materialet.

Eg har i drøftinga valt å fokusere på fleire tema, fordi eg finn det av verdi både av omsyn til eiga forskning og for andre, som ønskjer å setje seg inn i ulike problemstillingar på feltet og forske vidare på enkelte funn. Hos informantane mine har den vidare leseopplæringa som omgrep fått gjennomslag. Eg ser at dei jobbar med fenomenet på ulikt vis. Lesing blir for ein stor grad sett på som ei individuell ferdigheit. Eg stiller spørsmål om ansvarsfordelinga. Informantane har også ei smal haldning til tilpassa opplæring. Nokre jobbar etter førestillinga om tidspress og eit stort pensum. Resultata frå granskinga mi samsvarer med tidligare forskning på feltet.

Forord

Eg vil med dette takke alle som har bidrege til at eg no, etter ein lang prosess, er komen i mål med masteroppgåva.

Eg vil takke professor Peder Haug for kritiske og grundige kommentarar. Dette har ført til at eg har klart å halde fokus og struktur på eit stort tema. Eg er takksam for rettleiinga eg har fått.

Eg vil takke arbeidsgivar som har lagt til rette for at eg har fått permisjon, noko som var heilt naudsynt når eg har jobba med eit slikt omfattande prosjekt. Stor takk til gode kollegaer på kontoret som har kome med støtte og oppmuntring, og vist omsyn gjennom heile prosessen.

Takk til informantane mine. Dei har stor kunnskap om tema, noko som har ført til at eg har fått større innsikt i feltet.

Eg må takke Mette, som har gjort ein kjempeinnsats med språkvask og å løyse opp tunge setningar.

Til slutt ein varm takk til mannen min og jentene mine som har vist ein iherdig oppmuntring og støtte gjennom heile masterprogrammet.

Langevåg, desember 2011.
Gunnhild Sæther

Innholdsliste:

Kapittel 1: Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Lesing.....	4
1.3.1 Avkoding og forståing	4
1.3.2 Lesemetodar	4
1.3.3 Teoriar om lesing	5
1.4 Tidligare forskning på feltet	6
1.4.1 Pisa - Programme for International Student Assessment.....	6
1.4.2 Pirls - Progress in International Reading Literacy Study	7
1.4.3 Nasjonale prøver	7
1.5 Oppsummering.....	8
1.6 Struktur og innhald i oppgåva.....	8
Kapittel 2: Teoretisk ramme	10
2.1 Perspektiv på omgrepet lesing	10
2.2 Læringsteoriar	14
2.2.1 Kognitive teoriar	14
2.2.2 Sosiokulturelle teoriar	15
2.2.3 Utviklingsorienterte perspektiv.....	16
2.4 Literacy	18
2.5 Modellar for leseopplæring.....	20
2.5.1 Ferdigheitsmodellen.....	20
2.5.2 Model of Domain Learning	22
2.5.3. Kommentar	24
2.6 Motivasjon	24
2.7 Forsking	26
2.7.1 PISA 2009.....	26
2.7.2 Pirls 2006	29
2.7.3 Nasjonale prøver	30
2.7.4 IALS og ALL – to OECD-undersøkingar.....	31
2.8 Oppsummering.....	32
Kapittel 3: Metode	34
3.1 To ulike forskingsmetodar	34
3.2 Val av metode	37
3.3 Vurdering av metoden	38
3.3.1 Metodiske vurderingar	40

3.3.2 Ethiske utfordringar	44
3.4 Oppsummering.....	45
Kapittel 4: Presentasjon og analyse av datagrunnlaget.....	47
4.1 Generelt om datagrunnlaget.....	47
4.2 Arbeidet med den vidare leseopplæringa.....	48
4.2.1 Ulike leseaktivitetar	48
4.2.2 Biblioteket.....	50
4.2.3 Samarbeid med dei føresette.....	51
4.2.4 Bruk av testar	53
4.2.5 Læringsstrategiar	54
4.2.6 Motivasjon	56
4.2.7 Leselyst	57
4.2.8 Leseforståing.....	58
4.2.9 Leseundersøkingar	60
4.3 Oppsummering av datagrunnlaget.....	63
Kapittel 5: Drøfting.....	66
5.1 Lesing som individuell ferdigheit eller sosial prosess?	66
5.2 Tidspress som avgrensing for leseopplæringa.....	67
5.3 Ansvarsfråskrivning som avgrensing for leseopplæring	68
5.4 Tilpassa opplæring.....	69
5.5 Umodne gutar	70
5.6 Spenningsfeltet mellom fellesskapen og det individuelle.....	71
5.7 Læringsstrategiar	74
5.8 Nasjonale prøver	75
5.9 Motivasjon	77
5.10 Konklusjon.....	78
5.11 Kritiske kommentarar	80

Litteraturliste

Vedlegg

Kapittel 1: Innleiing

I dette kapitlet presenterer eg bakgrunn for val av tema, problemstilling og formålet med oppgåva. Vidare gjer eg kort greie for fenomenet lesing, og vil kort nemne sentral teori og forskning på feltet. Dette vil bli nærmare utdjupa i kapittel 2. Til slutt i dette kapitlet presenterer eg struktur og innhald på oppgåva.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Val av tema har sin bakgrunn i at eg jobbar i PPT og ser ein auke av saker som omfattar elevar som strevar med å lese og skrive. Mange lærarar og føresette uroar seg over barn som ikkje aukar lesefarten, og har vanskar med å få med seg innhald i tekstar. Eg får som oftast ei grundig skildring av elevane sine vanskar, men lite informasjon om korleis ein har praktisert leseopplæringa.

Å sikre ei god lese- og skriveutvikling for alle elevar er ei stor utfordring. Å lære barn å lese er ei av skolen si viktigaste oppgåve. Kunnskapsløftet legg vekt på grunnleggjande ferdigheiter (L-06). Alle som går ut av grunnskolen skal meistre det grunnleggjande som gjer dei i stand til å delta i vidare utdanning og arbeidsliv. Lesing er eit naudsynt grunnlag for læring i alle fag, og for å kunne fungere i eit moderne samfunn. Lesing er eit nødvendig verktøy for å kunne orientere seg i samfunnet, tenke kritisk og kreativt.

Samfunnet er stadig i endring og det blir stilt store krav til lesedugleik. Norske elevar les dårlegare enn det er grunn til å forvente i eit land med så god økonomi og så høgt utdanningsnivå i befolkninga (Roe & Solheim, 2007). Konsekvensane for personar med lesevanskar blir store; kurs, etterutdanning og møte kan vere vanskeleg for mange.

Fleire undersøkingar viser at det ikkje går så bra med lesedugleiken hos små og store i Noreg. Resultat frå Programme for International Student Assessment (PISA) 2009 syner at norske elevar har hatt ein signifikant framgang i lesing sidan 2006, men resultatet er ikkje betra frå undersøkinga som vart gjort i 2000 (Roe & Vagle, 2010). Resultat frå Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2001 og 2006 syner at Noreg skårar svakast samanlikna med dei andre nordiske landa (Roe & Solheim, 2007). Det må nemnast at dei norske elevane er eit år yngre enn dei svenske elevane.

Gabrielsen, Haslund og Lagerstrøm (2005) viser i undersøkinga si at i Noreg fungerer åtte-ni prosent av dei vaksne i aldersgruppa 16-65 år på det som er definert som det lågaste nivået. Nivå ein er det lågaste nivået og her er dei enklaste oppgåvene, medan ein på nivå fem finn dei vanskelegaste. Gabrielsen (2011) seier at teknisk sett kan dei aller fleste i Noreg å lese, men lesedugleiken hos dei svakaste er av ein slik karakter at dei vil ha problem med å gjennomføre vidaregåande utdanning utan spesiell oppfølging og tilrettelegging.

Hellekjær (2005) peikar på at ein del elevar sakkar akterut i grunnskulen (Hellekjær, 2005, referert i Engen, 2008, s.157). Engen (2008) seier at elevane treng å arbeide systematisk og langsiktig med tekstar. Læraren må legge til rette for eit samarbeid som demonstrerer dei tolkingsferdigheitene som elevane skal overta. Vidare stiller han spørsmål ved individualiseringa, og om lærarar kan miste oversikt over arbeidet til elevane.

Engen (2008) poengterer at klasseromssamtalen har for lite pedagogisk djupne og at lærarar stiller for lite krav til elevane. Dette er noko som kan føre til fenomenet “the fourth year slump”, dvs. at mange elevar byrjar å sakke akterut fagleg frå og med 4. klasse.

Sluttrapporten frå evalueringa av tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!” stadfestar at leseopplæring er noko ein må øve på heile livet (Buland, Dahl, Finbak & Havn, 2008). Denne rapporten seier at skulen er relativt god på den grunnleggjande leseopplæringa. Vidare finn Buland et.al., 2008 at den vidare leseopplæringa har større utfordringar. Dei peikar her på opplæringa som skjer frå elevane har knekt lesekode fram til den meir kyndige lesaren. Vi treng meir kunnskap i skulen i dag om korleis vi skal vidareutvikle og forbetre dette. Rapporten konkluderer mellom anna med at det trengs ei meir målretta satsing på den vidare leseopplæringa. Det som må til er auka merksemd på lesing i heile grunnskulen og den vidaregåande opplæringa.

På grunnlag av erfaringar gjennom arbeidet mitt og resultat frå fleire undersøkingar har eg blitt nysgjerrig på omgrepet lesing, og undrar meg over kva tankar lærarar gjer seg om temaet.

1.2 Problemstilling

Problemstillinga vert som følgjer:

Korleis praktiserer lærarar den vidare leseopplæringa - etter at elevane har knekt lesekode?

Det er nødvendig å presisere omgrepet leseopplæring. Her vil det seie den opplæringa som føregår etter at elevane har knekt koden, altså etter at dei har lært fonem-grafem-omkodinga. Av praktiske grunner og rammer rundt masteroppgåva vil det i undersøkinga mi bli fokusert på leseopplæringa frå 3. trinn t.o.m. 7. trinn. Dette vil bli forklart nærare under val av forskingsmetode.

Målsettinga med oppgåva er å finne ut korleis leseopplæringa blir praktisert, og utvikle kunnskap om lesing og om den vidare leseopplæringa. Eg tenkjer ikkje å løyse praktiske problem knytt til lesing, men er opptatt av forskning som viser kva som verkar. Ogden (2008) peikar på dette:

”Å forske på hva som virker i forhold til elevens læringsutbytte, er derfor ikke det samme som å jakte på den beste metoden, selv om slik forskning faktisk gjør det mulig å sammenligne hvilke metoder som under gitte betingelser gir de beste læringsresultatene.”

(Ogden, 2008,s.78)

Eg ønskjer å sette fokus på kva lesing er. Vidare er eg interessert i å finne ut kva erfaringar lærarane har, skildre utfordringane deira og utvikle kunnskap om korleis dei arbeider med den vidare leseopplæringa. Eg ønskjer som nemnt å auke kompetansen rundt den vidare leseopplæringa, og håper på å få ein større innsikt. Det er ikkje meininga å finne ein betre metode for den vidare leseopplæringa, men prøve å auke eigen kunnskap rundt fenomenet. I tillegg er det sjølvstilt eit mål at andre skal dra nytte av denne forskinga. Eg håper også at eg kan løfte fram funn, som kan gi inspirasjon til vidare forskning.

Lesing og skriving er på mange område to sider av same sak. Leseopplæring vil vere like viktig som skriveopplæring, fordi gode leseferdigheiter er like viktig som å kunne skrive

godt (Roe, 2011). Som nemnt i innleiinga vil manglande lesedugleik få konsekvensar for å kunne delta i eit leseintensivt samfunn. Det kunne også vere interessant å granske korleis ein arbeider med skriftleg arbeid, men eg må her sjå vekk frå dette for å avgrense arbeidet.

1.3 Lesing

I dette avsnittet vil eg kort forklare kva lesing er, og gi ein presentasjon av ulike relevante teoriar. Det blir vidare naturleg med ei kort innføring i dei ulike metodane ein nyttar i den første leseopplæringa. Sjølv om eg her fokuserer på den vidare leseopplæringa, er det nyttig å kjenne til metodane for å danne eit bilete av kva lesing er og korleis den første opplæringa føregår.

1.3.1 Avkoding og forståing

Høien og Lundberg (2003) forklarar lesing ved å skilje to komponentar: avkoding og forståing. Avkoding er den tekniske sida ved lesing, det å utnytte skriftspråket sine prinsipp eller kodar, for å forstå kva for eit ord som er skrive.

Avkoding er ein prosess som omfattar omfattande og tidkrevjande omkodingsprosessar. Desse omkodingsprosessane består av lydering, bokstavering og lesing gjennom staving. Den automatiserte, ikkje ressurskrevjande ordgjenkjenninga er karakteristisk for ein god lesar.

Den andre komponenten, forståing, krev kognitive prosessar. Noko forenkla vil det seie å knytte det ein les til eigne røynsler og referanserammer, dra slutningar og tolke. I prinsippet kan ein seie at eit slikt tankearbeid er same slags tenking som føregår når ein lyttar til ein tekst som andre les.

1.3.2 Lesemetodar

Eg vil no presentere ulike lesemetodar. Dei to vanlegaste tilnæringsmåtene til lesing er den syntetiske og den analytiske. I tillegg til desse to vil eg også kort nemne den analytiske metoden LTG (leseopplæring på talens grunn).

Den syntetiske metoden legg vekt på dei ulike delane i ordet – lyd, bokstav eller stavingar. Eit anna omgrep på denne metoden er lydmetoden. Den analytiske går motsett veg. Den startar på ordet, frasen eller på setninga – og bryt desse ned. Denne metoden kan også kallast heil-/ordbiletemetode (Haugstad, 2010). Den svenske læraren Ulrika Leimar utvikla LTG. I denne teorien byggjer ein leseopplæringa på barna sitt eige talespråk, interesser og opplevingar (Kulbrandstad, 2010).

1.3.3 Teoriar om lesing

Kulbrandstad (2010) forklarar lesing ved å vise til ulike teoriar (kognitive og sosiokulturelle teoriar og utviklingsorienterte perspektiv). Desse teoriane vil kort bli nemnt her, men blir grundigare forklart i kapittel 2. Piaget er ein sentral kognitiv læringsteoretikar. Han fokuserer på barnet sin aktive konstruksjon av kunnskap gjennom handling (Hagtvet, 2004). Eit døme på dette kan vere at barn først lærer bokstavar, så lærer dei å sette dei saman til ord, for så å lære å lese.

Kulbrandstad (2010) seier at den sosiokulturelle teorien forklarar lesing som ein sosial aktivitet, der lærar og elev samhandlar om å analysere ord. Desse teoriane er opptatte av korleis dei sosiale og kulturelle miljøa forstår lesing og oppmodar lærarane til å sjå samanhangen mellom elevane si lesing i og utanfor skulen.

Det finst i tillegg ein tredje, utviklingsorientert teori om lesing, som har element både frå den kognitive og sosiokulturelle teorien. Kulbrandstad (2010) forklarar den utviklingsorienterte teorien som lesing som ein prosess, der lesaren har lesekompetanse, og denne kompetansen er i stadig utvikling. I denne samanhengen vil eg nemne Lev Vygotsky. Han fokuserer på at kunnskap blir konstruert i samtale med viktige andre og i samspel med omgivnadene (Hagtvet, 2004). Vygotsky lanserte omgrepet den potensielle utviklingssona, dette er sona mellom det eleven kan klare aleine, og det eleven kan greie med hjelp frå andre (Vygotsky, referert i Lyngsnes & Rismark 1999, s.57).

Kort oppsummert ser vi at lesing er ein samansett aktivitet. Den gode lesaren meistrar individuelle grunnleggjande ferdigheiter som avkoding og forståing. Lesing er også ein sosiokulturell prosess, fordi den som les har med seg og blir påverka av ulike sosiale og

kulturelle faktorar. Lesing er ein intellektuell og emosjonell prosess. Lesaren skal også kunne tolke og reflektere over tekstar.

1.4 Tidligare forskning på feltet

Eg vil no sjå nærare på ulike leseundersøkingar, både internasjonale og nasjonale. Eg vil sjå på korleis dei definerer leseomgrepet og kva krav dei stiller til det å kunne lese. Eg vil også kort presentere nokre resultat frå desse granskingane. Omgrepet lesing er vidt, og det er nyttig å kjenne til kva ulike forskarar legg i omgrepet. Resultat frå leseundersøkingar kan påverke korleis opplæringa blir lagt opp.

1.4.1 Pisa - Programme for International Student Assessment

Pisa bruker omgrepet literacy om lesing og på norsk vert det omsett til lesekompetanse. Her skal ein ikkje berre lese og forstå, men ein skal vere i stand til å forstå teksta si form og innhald. Lesing vert definert slik: ”Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet” (OECD, 2007, s.23 her sitert etter omsetjing frå Frønes & Narvhus, 2010, s.33). Her vert lesing forklart som kognitive ferdigheiter, dvs. at ein går frå avkodning til kunnskap om ord, frå grammatikk, språk og struktur om tekst til ny kunnskap om verda.

Pisa måler ikkje dei tekniske ferdigheitene ordavkodning og lesehastigheit. Leseprøva består av ulike lesesituasjonar (privat, yrkesrelatert og læringsrelatert) og seks teksttypar (forteljande, forklarande, argumenterande, skildringar, kommuniserande og rettleiing). Der er samanhengande, ikkje-samanhengande og samansette tekstar. Dei skjønlitterære tekstane utgjer ca. 15 prosent av prøva, medan resten er ulike faktaorienterte sakprosaetekstar. Elevane skal finne fram til relevant informasjon, tolke og forstå innhaldet i teksta, og lese kritisk og reflektere. Elevane skal finne fram til og hente ut informasjon i teksta, tolke og samanhalde informasjon og reflektere over eller vurdere teksta si form eller innhald. Innanfor dei tre områda er oppgåvene delte inn i sju nivå ut frå vanskegrad og kva for krav dei stiller til leseforståing (Kjærnsli & Roe, 2010, s.15). Ein ser her at elevane sin lesekompetanse blir prøvd, m.a.o. kva kunnskap dei har og om dei har evne til å utøve denne kunnskapen.

1.4.2 Pirls - Progress in International Reading Literacy Study

Dette er ein studie som måler effekt etter fire års skulegang. Noreg deltok i 2001 og 2006. Resultata syner at det ikkje er endring i elevane sine ferdigheiter frå 2001 til 2006. Ein må ta høgde for at dei norske elevane er blant dei yngste og har færrest år med formell leseopplæring.

Pirls måler elevane sin leseinnsats og lesedugleik (Daal, Solheim, Gabrielsen og Begnum, 2006). Pirls legg vekt på at lesing er å forstå tekst. Grunngevinga for det er at lesing er ein aktivitet som gir glede og noko ein gjer for å skaffe seg kunnskap/informasjon. Definisjonen på lesing i Pirls er:

Reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment.

(Daal et. al.2006,s. 12)

Pirls legg vekt på forståing og får informasjon om lesedugleik ved å gi elevane spørsmål frå fire ulike områder: “Hente ut informasjon, trekkje enkle slutningar, tolke og samanhalde informasjon, vurdere språk og verkemiddel i teksta” (Daal et.al., 2006, s.12). I 2006 inneheldt Pirls ti tekstar; fem litterære og fem faktatekstar. I Pirls har ein definert fire nivå i lesedugleik: “Avansert” (over 625 poeng), “høy” (over 550 poeng), “middels”(over 475 poeng) og “lav” (under 400 poeng”) (Roe & Solheim, 2007, s.6). Som nemnt tidlegare skårar norske elevar dårleg samanlikna med dei andre nordiske landa.

1.4.3 Nasjonale prøver

Dei nasjonale prøvene legg vekt på om elevane kan finne, tolke og reflektere over tekstar (Udir, 2010). For 5. steget vert lesing delt inn i tre meistringsnivå, der ein er det lågaste (dårlegast leseferdigheit) og tre det høgste (best leseferdigheit). For 8. og 9. steget har dei utvida meistringsnivået opp til fem nivå. Elevane vert plasserte i meistringsnivå alt etter kva poengsum dei får.

Sidan eg skal undersøke leseopplæringa frå 3. til 7.trinn, vert resultata frå 5. steget omtala her. I 2010 var resultatet for 5. steget på landsbasis gjennomsnittleg på meistringsnivå to (Udir, 2007-2010, s.1). I vårt fylke var 30 prosent plasserte på

meistringsnivå ein i 2010 (Udir, 2007-2010, s.5). Nivåinndelinga vil bli forklart grundigare i neste kapittel.

1.5 Oppsummering

Når ein ser på vurderingskriteria i dei internasjonale og nasjonale prøvene for kva som kjenneteiknar ein god lesar, undrar eg meg over korleis ein har arbeidd med lesing i den norske skulen, sidan vi kjem så dårleg ut på prøvene. Eit anna spørsmål er om desse prøvene er med å gi eit utvida perspektiv på kva lesing er. Kor nært står læraren elevane når dei les og korleis ser dei på betydinga av at elevane skal skape meining i det dei les?

Roe (2011) seier at lesing er ein samansett kompetanse. Ho trekk inn avkoding og forståing, og at lesaren skal konstruere meining frå teksten. Ordavkoding, leseflyt og lesehastigheit er grunnleggjande. Roe (2011) brukar omgrepet lesekompetanse og peikar på at lesaren må gå aktivt inn i teksta med eigne tankar, refleksjonar og vurderingar. Vidare legg Roe (2011) vekt på at lesing er ein intellektuell og emosjonell prosess. Lesekompetanse er noko som ein kan halde fram med å utvikle heile livet i møte med nye tekstar. Kulbrandstad (2010) peiker på at “lesing er mange forskjellige ting samtidig” (Kulbrandstad, 2010, s. 47).

Eg har valt ein metode som skal gi innsikt i lærarane sine røynsler og den innsikta dei har i den vidare leseopplæringa, og vil knyte denne til relevant teori om lesing og forskning på området. Opplevingane til informantane er subjektive. Eg meiner likevel at dei samla sett kan kaste lys over korleis ein driv den vidare leseopplæringa, når eg analyserer det som blir sagt og knyter det til teori og tidlegare forskning på fagområdet.

1.6 Struktur og innhald i oppgåva

Oppgåva består av seks kapittel. I det første kapitlet har eg presentert bakgrunn for tema og formålet med oppgåva, problemstilling og kort gjort greie for fenomenet lesing knytt opp til lese-teoriar og forskning på området.

I kapittel to presenterer eg den teoretiske overbyggnaden for granskinga. Her går eg grundigare inn i teoriane rundt lesing og modeller for utvikling av leseferdigheit. Internasjonal og nasjonal forskning vil også få ein sentral plass her.

I kapittel tre kjem eg inn på ulike forskingsmetodar. Eg gjer greie for kvantitativ og kvalitativ metode og grunngir val av metode. Her kjem eg inn på sentrale utfordringar knytt til prosjektet.

I kapittel fire presenterer eg datainnsamlinga og analyserer datagrunnlaget.

I kapittel fem drøfter eg relevante funn i lys av teori og empiri. Her kjem også konklusjon og svar på problemstillinga, samt kritiske kommentarar. Til slutt som vedlegg har eg med godkjenning frå personvernombodet, informasjonsskriv, førespurnad og intervjuguide.

Kapittel 2: Teoretisk ramme

Eg går no inn i den teoretiske overbygningen i oppgåva. Lesing er ein ferdigheit som det kan vere vanskeleg å skildre, og eg vil difor starte med å sjå på ulike perspektiv på lesing. Seinare trekk eg fram omgrepet literacy og ser på kva ulike undersøkingar og forskarar legg i dette. Vidare vil eg gå inn på ulike læringsteoriar; kognitiv, sosiokulturelle og utviklingsorienterte teoriar. Deretter vil eg sjå på kva betydning motivasjon har i leseopplæringa. Eg vil også kome inn på korleis ein kan utvikle leseferdigheiter. Avslutningsvis vil eg sjå på resultat frå leseforskning.

2.1 Perspektiv på omgrepet lesing

Det kan vere god grunn til starte det teoretiske rammeverket med ein refleksjon over kva politiske vindar som har blåst den siste tida og som påverkar leseopplæringa.

Skulen si oppgåve og innhald vert påverka av dei ulike reformene. Politikarane har i den siste reforma lagt vekt på å auke målstyring, desentralisering og å skape eit marknadsbasert skulesystem. Eg meiner at det er viktig å påpeike dette, fordi kvalitetsmålingane kom som ein del av Clemet sine reformer (Telhaug, 2008).

Kunnskapsløftet definerer lesing som ein grunnleggjande ferdigheit. Lesing er ein av fem grunnleggjande ferdigheiter, ved sidan av det å kunne rekne, uttrykkje seg skriftleg og munnleg og det å kunne bruke digitale verktøy (L-06). Leseopplæringa er i Kunnskapsløftet knytt til dei ulike faga. Lærarar i alle fag fekk med Kunnskapsløftet ansvar for å utvikle lesing som grunnleggjande ferdigheit. Det skal altså ikkje lenger vere berre norsklæraren sitt ansvar.

Lesing består av to grunnleggjande prosessar: avkoding og forståing (Høien & Lundberg, 2003). Det handlar om å skape mening frå tekst. Som nemnt tidlegare vil fokuset mitt vere på forståinga. Komponenten forståing krev kognitive prosessar. Det vil seie at lesaren må kunne knyte det han les til eigne røymsler og referanserammer, dra slutningar og gjere tolkingar. Ein kan samanlikne eit slikt tankearbeid med prosessen som føregår når ein lyttar til tekst som andre les. Kulbrandstad (2010) peiker på at det å

lese består av mange samtidige prosessar. Avkoding og forståing er prosessar som grip over i kvarandre. Det er vanskeleg å avgjere når avkodinga sluttar og forståinga tek til (Kulbrandstad, 2010). Å skape mening, utnytte bakgrunnskunnskapar og samhandle med teksten er relevant for å forstå det ein les. Lesing vert ein intellektuell og emosjonell prosess (Roe, 2011).

Roe (2011) brukar tre forklaringar for å forklare omgrepet lesing: leseferdigheit, leseforståing og lesekompetanse. Leseferdigheit består av den tekniske delen av å lese, det vil seie ordavkoding, grunnleggjande forståing, leseflyt og samanheng.

Bråten forklarar leseforståing slik:

Leseforståelse kan defineres som å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst. På den ene siden dreier det seg altså om å *utvinne* eller *frambringe* den meningen som teksten formidler - det vil si en tekstnær forståelse - og på den andre siden dreier det seg om å *skape* mening ved å trekke slutninger som går utover tekstens bokstavelige mening.

(Bråten, 2007, s.45).

Bråten(2007) forklarar altså omgrepet leseforståing i to fasar. For det første er leseforståing å hente ut den meininga i teksten, som forfattaren har lagt i den. I tillegg er leseforståing å gjere innhaldet i teksten om til sitt eige, skape si eiga mening, men ikkje gløyme forfattaren sitt perspektiv.

Vidare seier Roe(2011) at lesekompetanse har ei omfattande betydning som inneber både tekstforståing, lesestrategiar, haldningar til å lese og evna til å lese i ulike samanhengar (Roe, 2011). Lesing består av tekniske ferdigheiter. Det er ein kompetanse som ein kan utvikle. Dei tekniske ferdigheitene (avkoding) vert etter kvart automatisert hjå dei fleste.

Å ta omsyn til mangfald ein viktig del av verdigrunnet i skulen. Opplæringslova § 1-3 seier at opplæringa skal vere tilpassa den enkelte elev sine evner og føresetnader (Stette, 2011). Den generelle delen av læreplanen legg også vekt på likeverd og at alle er forskjellige (L-06). Dette er viktige føringar for korleis undervisning skal organiserast og gjennomførast. Forståinga for tilpassa opplæring er ulik. Nokon ser omgrepet i ei smal forståing, altså som bestemte måtar ein kan organisere undervisning på (Bachmann & Haug 2006). Det kan vere at elevane skal jobbe individuelt etter sin eigen arbeidsplan. Denne forståinga kan ein sjå på som instrumentell – og såleis meir å sjå på som ein

arbeidsmetode, enn som ei haldning. Andre har ei vidare forståing av kva tilpassa opplæring inneber. I eit slikt perspektiv tilpassar ein opplæringa ved å analysere verksemda i heile skulen (Bachmann & Haug, 2006). Her vil tilpassa opplæring vere alle tiltak som skulen set i verk for auke kvaliteten på opplæringa.

Dei ulike reformene har forskjellig syn på læring og dette har også påverka leseopplæringa. Før Kunnskapsløftet var skulen bygd opp rundt fellesskapstanken. Samarbeid og fellesskap var viktige stikkord for opplæringa. Då Clemet innførte Kunnskapsløftet, vart ikkje denne fellesskapstanken vektlagt i like stor grad. Då vart det større fokus på enkeltindividet. I tillegg vart prosessane tona ned, til fordel for resultat som pedagogikken gav. Fokuset på nasjonale prøver og PISA viser dette.

I L-97 var prosessorientert skriving, der elevane kommenterte skrivearbeida til kvarandre, vektlagt. I tillegg var det fokus på samtale om tekstane elevane skreiv. Vidare var også lagt vekt på samhandling.

Elevane skal erfare at dei kvar dag får sagt noko som både elevar og vaksne lyttar til og svarer på, og lære å uttrykkje seg på ulike måtar etter situasjon og formål. Dei skal lære å lytte til andre, også som publikum under framføring. Dei skal lære å skrive, erfare at dei sjølv har bruk for skrift-språket i samhandling med andre, og tileigne seg eit variert og funksjonelt skriftspråk.

(L-97, s. 5).

Det har vore ulike svingingar i synet på korleis ein skal gjennomføre den første leseopplæringa. Fram til 1960-talet vart Phonics-metoden delvis avløyst av heilmetoden. Phonicsmetoden er ein syntetisk metode, som tek utgangspunkt i dei minste delane; bokstav, lyd og staving, og set desse saman til ord (Aske, 2006). Frå midten av 1960-talet og fram til midten av 1980-åra kom Phonics-metoden tilbake i leseopplæringa igjen. Deretter overtok heilmetoden igjen (Haugstad, 2010). Heilmetoden er ein analytiske metode, som går andre vegen og startar med setningar og ord, for så å gå over til analyse av mindre delar (Aske, 2006).

LTG (lesing på talens grunn) er også ei kjend analytisk tilnærming, som vart utvikla av Ulrika Leimar på 1970-talet. I følge LTG-metoden skulle elevane bruke sitt eige språk og ordforråd som eit utgangspunkt for leseopplæringa. Hovudskiljet mellom syntetisk og

analytisk metode er at den syntetiske metoden tek utgangspunkt i avkoding, medan den analytiske har forståinga som utgangspunkt (Aske, 2006).

Som vi ser har det vore ulike pendelsvingingar mellom dei to metodane. Vi vil gjerne ha eit svar på kva lesemetodikk som verkar. Spesielt i Noreg har ein vore oppteken av kva metode som har vore best. Men fram til i dag har grensene mellom metodane blitt viska meir og meir ut. Ein har utvikla eit ”både-og-syn” på metodane. I L-97 vart det ikkje nemnt nokon spesiell lesemetode, men heller lagt vekt på samhandling gjennom tekst (Aske, 2006).

I dagens skule vil vi gjerne ha resultat. Vi er på leit etter den beste metoden og skulane vil ikkje komme dårleg ut på statistikkane. Skulen vil gjerne ha ei oppskrift på korleis drive god leseopplæring, ei opplæring som gir det gode resultatet. Det er viktig å finne det gode læreverket, og eg trur at mange lærarar reiser på kurs på leit etter noko som kanskje ikkje finst. Vi er så opphengt i resultata, og vil finne det perfekte læreverk, som igjen sikrar at skulen får ei god plassering på nemnde undersøkingar. Mange lærarar kan kanskje hoppe frå eine leseprosjektet til det andre, utan å stoppe opp i skulekvardagen og reflektere over kva som faktisk verkar.

Omgrepet «teach to test» er blitt brukt fordi fleire stiller spørsmål ved den merksemda resultat mellom anna frå PISA får. Ved mange skular verkar resultata direkte inn på undervisningsopplegget (Jakhelln & Welstad, 2011). Mange skular legg vekt på å øve til nasjonale prøver, for å førebu elevane på oppgåvene. Imsen (2008) peikar på at dette kan føre til “puggeskular”, der poeng på kvantitative indikatorsystem er det viktigaste.

Skjervheim (2002a) påpeikar at instrumentelle handlingar kan ha sin plass i skulen, men det har sine grenser. Om skulen einssidig fokuserer på kunnskap som noko ein kan telje, så fjernar ein seg frå det menneskelege aspektet i læring. Då gjer ein, som Skjervheim (2002a) kallar det, eit instrumentalistisk mistak.

På den andre sida treng vi system som kan gi indikasjonar på kva som gir kvalitet i opplæringa. Haug (2011a) peikar på at verdien av dei nasjonale prøvene er at skulane skal ha høve til å samanlikne resultatet frå det eine året til det andre. Målet må vere at ein prøver å gjere undervisninga betre.

2.2 Læringsteoriar

Innsikt i dei ulike teoriane er nødvendig for å forstå omgrepet lesing. Læringsteoriane kan vere med på å hjelpe oss til å forstå korleis lesing og utvikling av lesekompetanse skjer. Dei ulike teoriane legg vekt på ulike moment i lesinga.

Ein ser at kognitive teoriar har gitt innsikt i individet si utvikling av delferdigheiter i lesing (Kulbrandstad, 2010). Dei sosiale teoriane forklarar lesing som ein prosess, fordi lesaren har kunnskapar, erfaringar og haldningar som har rot i sosiale og kulturelle forhold (Kulbrandstad, 2010).

Dei utviklingsorienterte teoriane har moment både frå kognitive og sosiokulturelle læringsteoriar. Eg vil no kort gjere greie for dei tre ulike perspektiva og på kva konsekvensar dei ulike teoriane har for vårt syn på lesing.

2.2.1 Kognitive teoriar

Piaget er ein sentral kognitiv læringsteoretikar. Teorien hans er nomotetisk, det vil seie at han skildrar det som er felles og typisk for alderen. Piaget viser til tre viktige funksjonar i læringsprosessen (Imsen, 1998).

Den første er representasjon. Det vil seie at noko endrar seg på det indre planet når ein lærer. I følgje Piaget krev det at ein har mentale førestillingar om eller bilete av den ytre verda. Den andre er prosessen. Barn lærer gjerne ved at dei leikar eller samhandlar med andre. Når eit barn lærer, skjer det noko i barnet sitt intellekt. Til slutt kjem motivasjonen. Når eit barn lærer, er det motivasjonen som held læringsprosessen i gang.

I kognitiv læringsteori vert motivasjon sett på som drivkrafta bak læring. Motivasjonen i leseopplæringa viser seg å også vere av stor betydning. Erfaringane blir lagra i hjernen, og vi kan bruke desse erfaringane i nye situasjonar (Roe, 2011). Slike erfaringar eller kognitive strukturar er ei større gruppe av skjema, som heng saman på ein eller annan måte. Det er slike endringar i dei kognitive skjema som utgjer utviklinga mot stadig

høgare nivå i tenkinga. Eit døme på dette kan vere at barn først lærer bokstavar, så lærer dei å sette dei saman til ord. Roe(2011) seier det slik:

Skjemaene ligger lagret i hjernen, og når vi leser, vil de kunne hentes frem fra langtidsmindet og være med på å aktivere den kunnskapen vi har fra før og dermed skape sammenheng i teksten.

(Roe, 2011,s.33)

Dei kognitive teoriene bidreg til at syntetisk lesemetode i stor grad har styrt leseopplæringa i Noreg. Desse teoriene har vore utgangspunktet for dei syntetiske metodane, og understrekar kor viktig innsikt i lesekomponentane er. (Kulbrandstad, 2010)

2.2.2 Sosiokulturelle teoriar

Som eg nemnde i innleiinga er lesing ein sosial aktivitet, som handlar om samhandling mellom lærar og elev om analyse av ord. Lesing er i denne konteksten samhandling: ein forstår ein tekst i samspel med andre, det vere seg i eller utanfor skulen. Vygotsky hevdar at sosial samhandling er utgangspunkt for læring, og at høgare mentale funksjonar i individet har opphav i det sosiale samspelet. Han understreka også at dialogen er viktig for læring, og helst dialogen med ein som har større kompetanse enn den som skal lære (Lyngsnes & Rismark, 1999).

Barton og Hamilton (1998) snakkar om tekstkompetanse. Dei meiner at lesing er ein viktig kompetanse for å kunne meistre ulike tekstar i dagleglivet. Dei meiner også at tekstkompetanse vert påverka av ulike faktorar i samfunnet og at lesing og skrivning er ein naturleg del av kvardagslivet til folk.

I forskinga si peikar dei også på kor viktig det er å kjenne til elevane sin lesebakgrunn og kulturelle bakgrunn, og å dra denne tekstkulturen inn i leseopplæringa. Eg trur mange av elevane kan oppleve eit tekstutval i skulen som dei ikkje kjenner seg igjen i. Skulen kan stå i fare for å reprodusere klasseinndelinga i samfunnet. Elevar som manglar erfaring heimafrå med tekstane som skulen presenterer, kan komme til å komme til kort i forhold til elevar som kjem frå ein tekstkultur som liknar den som er i skulen. I undersøkinga mi vil eg sjå nærare på i kva grad læraren har erfaringar på dette feltet.

Barton og Hamilton (1998) peikar på kor viktig det er å kjenne til ulike lese-teoriar, men det avgjerande er at læraren også kjenner elevane si oppfatning av kva det vil seie å lese (Kulbrandstad, 2010). Det er med dette klart at lesing ikkje berre er ein individuell ferdigheit, men noko som skjer i samspel med andre.

Dette kan vere eit paradoks i skulen i dag. For meg ser det ut som om leseopplæringa for ein i stor grad kan vere lagt opp rundt individet og ikkje rundt samspelet. Leseutvikling blir i dag i dei tradisjonelle leseprøvene målt individuelt. Elevane vert vurdert etter kor mange ord i minuttet dei les. Dette ser eg også i yrket mitt.

Det er verd å merke seg at dei sosiokulturelle teoriene ikkje forklarar kva som skjer “inne i hovudet” til elevane. Lesing er som nemnd tidlegare, avkodning og forståing. Desse komponentane må elevane meistre, viss ikkje vert resultatet null. Eg er likevel spent på om eg i den vidare forskinga mi finn igjen denne samhandlinga i leseopplæringa i skulen. Eg vil no skildre den tredje teorien om lesing.

2.2.3 Utviklingsorienterte perspektiv

Teoriene har moment både frå det kognitive og sosiokulturelle perspektivet. To sentrale teoretikarar her er Piaget og Vygotsky. Piaget viser til dei konkret- operasjonelle og formal-operasjonelle fasane, medan Vygotsky presenterte teorien om den næraste utviklingssona.

Phonics/lydmetoden(syntetisk lesemetode) går ut på at elevane skal lære seg skrifteikna og assosiere desse med tilhøyrande bokstavlydar. Den syntetiske metoden tar utgangspunkt i ordet, element-lyd, bokstav og staving, dvs. at ein går frå del til heilskap. Etterpå skal elevane knyte lydane til ord og kunne forstå det dei les (Haugstad, 2010). Hovudmålsetjinga med denne metoden er å lære det alfabetiske prinsippet og knekke lese-koden. Vidare må elevane få automatisert kunnskap om det alfabetiske systemet. Dette er heilt nødvendig og er eit overordna mål i lyd-metoden (Haugstad, 2010).

Ein anna lesemetode er Whole language/ordbildemetoden (analytisk metode). Der startar ein motsett i forhold til den syntetiske. Elevane skal lære ordbiletet først, i staden for

enkeltelementet. Med andre ord går ein frå heilskap til del. Elevane skal hugse så mange ordbilete visuelt som muleg (Haugstad, 2010).

Selv om “Phonics”-tradisjonen mer enn “Whole language”-tradisjonen retter fokus på det systemet av symboler skriftspråket representerer, synes begge tradisjonar, avhengig av det modenheitsnivået barnet har nådd, synes å kunne ta utgangspunkt i sentrale delar av Vygotskys teori.

(Lyster, 2002, s. 120)

Lyster seier altså her at både “Phonics”- og “Whole language”-metoden har trekk frå både kognitiv og sosiokulturell læringsteori.

Det utviklingsorienterte perspektivet ser på lesekompetanse som noko som utviklar seg kontinuerleg. Innanfor dei utviklingsorienterte er mange inspirerte av Vygotsky, og dei ønskjer å integrere eit kognitivt og eit sosiokulturelt perspektiv (Dysthe, 1996). Kunnskap blir danna i dialog og samspel med den signifikante andre. Han brukar omgrepet den næraste utviklingssona. Denne sona er i mellomsjiktet mellom det ein greier på eiga hand og det ein må ha hjelp og støtte frå andre til å meistre. Det er altså noko som ein er på veg til å takle aleine, men som ein ikkje fullt ut greier sjølv (Säljö, 2005).

Säljö (2005) seier vidare at læring av sosiokulturelle ferdigheiter skjer i tre ulike stadium. På det første stadiet meistar ikkje eleven å lese på eiga hand, han treng støtte frå andre. På det neste stadiet greier eleven til ein viss grad å lese, men treng framleis hjelp til å meistre dette. Til slutt på det tredje stadiet, greier eleven seg på eiga hand.

I leseopplæringa blir læraren ein signifikant andre for elevane, ikkje berre når det gjeld reint leseteknisk. Enda viktigare er leseforståinga. Eg vil i undersøkinga mi prøve å få eit innblikk i lærarens refleksjonar og tankar rundt dette.

Moment frå kognitive og sosiokulturelle teoriar er grunnleggjande for å forstå korleis ein kan utvikle leseferdigheiter. Å lære å lese er noko som skjer i samspel med andre, i tillegg til at det er ein kognitiv prosess, noko som individet må meistre sjølv.

Vi treng element frå fleire læringsteoriar for å forstå omgrepet lesing. Det er så omfattande, m.a. fordi samfunnet er blitt så komplisert og det blir stilt store krav til

lesekompetanse. Det er difor ikkje nok å berre kjenne til ein teori om læring. Etter mi meining må vi sjå på ulike læringsteoriar for å forstå omverda. Sjølve leseopplæringa er ein samansett prosess. Det å kunne lese er m.a. å bruke røynsler og å meistre grunnleggjande ferdigheiter som avkoding og forståing, og skape meining ut frå det ein les. Det er ikkje berre ein individuell prosess, men også ein sosial prosess. Difor treng vi dei ulike teoriane som reiskap til å forstå fenomenet lesing.

2.4 Literacy

Synet på lesing som ferdigheit har endra seg gjennom tidene. I dag er lesing samanfatta i omgrepet literacy. Omgrepet har vore ei utfordring å forklare på norsk. Det er blitt utforma mange ulike definisjonar på kva literacy egentleg er. Eg vil her gjere greie for nokre av dei.

PISA har utarbeida denne definisjon på omgrepet reading literacy: “Reading literacy is understanding, using, reflection on and engaging with written texts, in order to achieve one`s goals, to develop one`s knowledge and potential, and to participate in society” (OECD, 2007, s.10, her sitert i Roe, 2011, s.22).

PIRLS definerer omgrepet slik:

Reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment.

(Daal et.al., 2007, s.12)

Ut i frå desse to definisjonane ser vi literacy som eit samspel mellom det individuelle og det sosiale. På den eine sida kan ein bruke teksten individuelt, samstundes er lesing ein sosial aktivitet. Både PIRLS og PISA seier at literacy er omfattande prosessar, som inkluderer både det kognitive og samspelet med andre.

International Adult Literacy Study (IALS) brukar berre omgrepet literacy, og ikkje reading literacy, som over. IALS definerer literacy som følgjer: “Literacy is the ability to understand and employ printed information in daily activities at home, at work and in the community – to achieve one`s goals, and to develop one`s knowledge and potential” (OECD og Statistics Canada 2000, s. XIV, her sitert frå Roe, 2011, s.189).

Lesing er altså evna til å forstå, bruke, reflektere og engasjere seg i skriftspråk. Målsettinga er at ein skal nå måla sine og utvikle kunnskap og potensiale til å delta i samfunnet. Ein skal altså kunne skape meining frå varierte tekstar, kommunisere og delta i fellesskapen i skulen og dagleglivet. Engasjement og underholdning høyrer også med til det å lese. Lesing er også å kommunisere med andre. Ein kan seie at det er ein sosiokulturell prosess, fordi lesinga skjer i situasjonar som er påverka av sosiale og kulturelle innslag.

Det er naturleg å knyte omgrepet literacy til forskning rundt leseopplæring. Barton og Hamilton (1998) har forska på ulik tekstpraksis i eit lite samfunn i England, dei definerer omgrepet literacy i seks punkt:

- 1) Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
- 2) There are different literacies associated with different domains of life.
- 3) Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others.
- 4) Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
- 5) Literacy is historically situated.
- 6) Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

(Barton & Hamilton, 1998, s.7)

Basisen for denne definisjonen er at literacy er ein sosial aktivitet. Det er både ein indre prosess og ein sosial prosess som knyter menneske saman.

Dei ser med andre ord literacy som sosial praksis og meiner at ein brukar ulike former for literacy i ulike fasar og område av livet. Barton og Hamilton (1998) peikar også på at dei som kjenner igjen tekstutvalet i skulen, lettare blir enda meir kunnskapsrike (og omvendt).

Vaksne sine lesevanar kan påverke ungane sine lesevanar. “Children can see when adults find reading og writing useful” (Barton & Hamilton, 1998, s.191). I tillegg finn dei at mulegheitene ungar får til å lese heime, påverkar leseopplæringa. “Opportunities for literacy activities were provided by the range of resources available to people”

(Barton & Hamilton, 1998, s.191). Nokre får bøker av foreldra sine, og blir tatt med til på biblioteket. Dette kan få positive ringverknader for leseopplæringa.

Omgrepet omfattar også rom for leksearbeid. Dei finn i undersøkinga si ungar som aldri gjer lekser heime, fordi føresette ikkje ser noko verdi i book learning. Andre ungar får vere med på gjeremål knytt til lesing, t.d. handling, skrive kort/brev osv. Dette kan også påverke leseopplæringa på ein positiv måte. Leksehjelp er eit tiltak som er innført i skulen dei seinare åra. Kanskje kan dette tiltaket verke positivt inn for ungar som ikkje har denne oppfølginga heime?

Roe (2011) omset omgrepet literacy med tekstkompetanse. Ho viser til Barton og Hamilton (1998), som også seier at tekstkompetanse er: “Sammensatt av mange forskjellige kulturelle praksiser som er påvirket av sosiale, politiske, historiske, materielle og ideologiske faktorer” (Roe, 2011, s.34).

Noko forenkla kan ein seie at literacy på den eine sida dreier seg om eit individperspektiv på lesing, og på den andre sida er det eit sosiokulturelt perspektiv, som sosiale praksisar (Skaftun, 2006). Her er eit samspel mellom det individuelle og det sosiokulturelle perspektivet. Kanskje kan ein oppsummere lesing slik: “lesing er mange forskjellige ting – samtidig” (Kulbrandstad, 2011, s.47).

2.5 Modellar for leseopplæring

I denne delen vil eg sjå nærare på ulike modellar for leseopplæring. Desse modellane representerer ulike perspektiv på det å lære å lese. Den første, ferdigheitsmodellen, skildrar leseopplæring som ei utvikling i ulike fasar frå nybegynnaren til eksperten. Den andre modellen, Model of Domain Learning, har likskapar med ferdigheitsmodellen. Bakgrunnen for at eg tek med modellen, er at eg ønskjer å kaste lys over korleis utvikle leseferdigheit.

2.5.1 Ferdigheitsmodellen

Kunnskapsløftet definerer lesing som ein grunnleggjande ferdigheit. Men korleis skal ein definere leseferdigheit og korleis utvikle leseferdigheit? Som nemnt tidligare lærer

dei aller fleste å lese teknisk, men mange har vanskar med å delta i eit leseintensivt samfunn.

Ferdigheitsmodellen har utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus, filosofen Hubert og datateknologen Stuart. Dreyfus og Dreyfus (1991) forskar på kva som skil menneskeleg frå kunstig intelligens. Dei finn at det er evna til å utvikle ei form for intuitiv ekspertise (Dreyfus og Dreyfus, 1991, referert i Skaftun, 2006, s.106.). Ferdigheitsmodellen viser korleis ein kan utvikle ferdigheiter frå begynnar- til ekspertnivå. Barn som skal lære å lese, må først kunne det alfabetiske prinsippet, før dei kan lese og forstå ein tekst. Dette er ferdigheitsnivå ein og to i modellen.

Skaftun (2009) peikar på at ein må sjå lesing ut frå ulike teoriar frå ulike perspektiv - fysiologiske, psykologiske, sosiologiske som komplementære og ikkje som konkurrerande. Den er opptatt av å forstå ekspertise og legg vekt på at øving er avgjerande for å lære ein ferdigheit.

Ferdigheitsnivå:	Komponentar:	Perspektiv:	Avgjerd:	Engasjement:
1. Begynner	Kontekstfrie	Intet	Analytisk	Distansert (detached)
2. Avansert begynner	Kontekstfrie og situasjonelle	Intet ("erfaren")	Analytisk	Distansert
3. Kompetent	Kontekstfrie og situasjonelle	Valgt	Analytisk	Distansert forståing og avgjersle. Involvert i resultatet (Risiko)
4. Kyndig	Kontekstfrie og situasjonelle	Erfaren	Analytisk	Involvert forståing. Gjenkjenning/diskriminering Distansert avgjersle
5. Ekspert	Kontekstfrie og situasjonelle	Erfaren	Intuitiv	Involvert

(Dreyfus & Dreyfus, 1986, s.50 sitert i Skaftun, 2009, s.17).

Skaftun (2009) koplur denne modellen til leseutvikling og understrekar kor viktig det er å knyte lesing og leseutvikling til lesaren sin kvardag og hans forståing av omverda. Han peikar også på kor viktig det er å skape engasjement i leseopplæringa. Han seier at for å bli ein erfaren lesar, så er det viktig med motivasjon og personleg interesse. Vidare seier Skaftun at "å kunne lese handler om å kunne navigere – uanstrengt og med sikkerhet – i en skriftkulturell livsverden" (Skaftun, 2009, s. 28).

Begynnaren treng å lære seg komponentane, og når det gjeld lesing er det bokstavane. Han har ikkje noko perspektiv eller ståstad til det å lese. Han treng difor klare instruksjonar frå læraren, som til dømes å lære å knytte lyd til dei ulike bokstavane. Eleven har på dette nivået ei analytisk tilnærming til det å lese. Han vil først tenke gjennom kva lyd bokstavane har, før han handlar. Begynnaren har eit distansert engasjement i forhold til lesing. Han les teknisk, er kanskje ikkje heilt involvert i det han les, fordi det å lese er noko nytt og framand.

Den avanserte begynnaren set heller ikkje komponentane i ein kontekst, men kan kanskje lese situasjonelt. Som begynnaren har han lite perspektiv på lesinga og er enno ikkje så engasjert i si eiga lesing.

Den kompetente lesaren er komen på eit nivå der han sjølv kan velje perspektiv for å kjenne igjen ein tekst. Han vil truleg også kunne analysere seg fram til kva type tekst han les. Lesaren på dette nivået er heller ikkje her så involvert i det han les, men er gjerne meir opptatt av resultatet. Lesaren må gjere ulike val, og dermed oppstår det også ein risiko for ikkje å få ønska resultat av lesinga. Det kan t.d. vere feiltolking av ein tekst.

Den kyndige lesaren er erfaren i forhold til det å lese. Han har tileigna seg lesekompetanse, som gjer at han kan forstå og tolke også det underforståtte i tekstar. Han er involvert i det han les, og kan bruke ulike strategiar for å skape mening i teksten.

Ekspertlesaren vil intuitivt skjønne kva type tekst han skal til å lese. Han er involvert og tilkopla til lesinga, “oppslukt av øyeblikket, fullstendig involvert” (Skaftun, 2009, s.21).

Ferdigheitsmodellen har ei anna tilnærming til omgrepet ekspertise enn det Alexander sin læringsmodell har. Der ferdigheitsmodellen legg vekt på flyt og meistring for å bli ekspert, så seier Alexander at eksperten er den spesialiserte lesaren, t.d. professoren. I neste punkt skal vi sjå nærare på denne modellen.

2.5.2 Model of Domain Learning

Skaftun (2009) presenterer også læringsmodellen til Patricia Alexander og medarbeidarane hennar, Model of Domain Learning (MDL). Den byggjer i hovudsak

på tradisjonell ekspertiseforskning (Skaftun, 2009, s.13). Denne modellen skildrar utvikling og læring innanfor skulefag eller skuledomenet. Det som er spesielt ved domenet skulen er at veldig mykje baserer seg på lesing av tekstar.

Modellen består av tre utviklingsfasar:

- 1) Akklimatisering
- 2) Kompetanse
- 3) Dugleik / ekspertise

Der finst tre ulike faktorar som avgjer kva nivå eleven er på. Dei tre faktorane er kunnskap, strategi og interesse.

I den første fasen, akklimatisering, har lesaren lite kunnskap om fenomenet lesing, og lesinga blir svært teknisk. Lesaren har størst fokus på avkodinga. Eleven har lite kunnskap om fenomenet lesing, og det å tileigne seg kunnskap er ei viktig oppgåve. På nivå to, kompetansenivået, har lesinga blitt meir avansert, fordi lesaren har meir kunnskap og har utvikla fleire lesestrategiar.

Etter kvart vil lesaren her utvikle fleire strategiar, fordi han blir meir fortruleg med ulike problem og oppgåver i møte med teksten. Når lesaren t.d. har lest faktatekstar fleire gonger, så veit han etter kvart kva han skal jobbe med. I den siste fasen har lesaren innsikt i kva som skal til for å forstå det han les. Lesaren er meir styrt av indre motivasjon enn av ytre. Dei tre dimensjonane kunnskap, strategi og interesse verkar i denne fasen saman.

Ein elev som jobbar med temaet 2. verdskrig vil ha nytte av forkunnskapar om temaet, noko som vil lette forståinga av den nye teksten. Å meistre ulike lesestrategiar for å få tak i innhaldet i teksten, kjenneteiknar også ein elev i den siste fasen. Til slutt er motivasjon også viktig, det kan vere både ytre og indre motivasjon.

Ferdigheitsmodellen og MDL har fellestrekk. Begge nemner kva som kjenneteiknar ein god lesar og kva som skal til for å bli ein god lesar. Dei opererer begge med omgrepet ekspertise, og i modellane finn vi at det som må til for å utvikle seg mot fasen ekspertise

er å øve. Leseferdigheit er livslang læring. Ein må overskride to fasar i leseopplæringa: "Learning to read og reading to learn" (Chall, 1983, sitert i Skaftun 2009, s.12).

2.5.3. Kommentar

Modellane kan vere gode verktøy for å utvikle lesing som ferdigheit. Ein veit truleg kva som skal til for å hindre ei negativ utvikling, men det kan vere at slik kunnskap om undervisning ikkje blir tatt omsyn til av mange. Haug (2011b, s.15) peiker på dette: "Innanfor undervisning veit vi mykje om kva som fungerer godt for elevane si læring, men vi let vere å gjere det (t.d. motivering, kontroll, repetering, samtale osv.)"

Elevane må kunne avkode og forstå det dei les. Dersom dei ikkje meistrar begge komponentane, vert lesinga ikkje tilfredsstillande. Lesing utan å forstå det ein les, vert mekanisk. I den første leseopplæringa skal elevane konsentrere seg om å knekke koden. Dei første tekstane er laga slik at elevane lett skal forstå dei. Det er gjerne forteljingar som barna er kjende med, og ordforrådet er avgrensa (Engen, 2008).

Når elevane byrjar på mellomtrinnet, går lesinga over til å bli eit reiskap for tileigne seg kunnskap. Tekstane kan innehalde faglege omgrep. Lesinga av slike tekstar kan føre elevane inn i ein diskurs. Elevane skal lære å bruke språket på ein dekontekstualisert måte (Engen, 2008). Elevane må lære å finne mening, forhalde seg til spesielle faguttrykk og bruke kjende ord med spesialiserte og avgrensa betydingar.

Eg har freista å forklare omgrepet lesing og leseferdigheit. Eg vil no trekkje fram komponenten motivasjon, som er ein viktig faktor i leseopplæringa.

2.6 Motivasjon

Ein definisjon på motivasjon er: "Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening"(Imsen, 1998, s.226). Motivasjon er altså drivkrafta som sett aktivitet i gang. Manglar ein motivasjon, vert resultatet der etter. Mange elevar opplever at lesing er noko som dei vert tvungne til å gjere, og finn det dermed lite attraktivt. Elevar som strevar med lesing treng hjelp til å finne tekstar som gjer dei engasjerte. Dei fleste kan

lese teknisk, men mangel på motivasjon kan føre til at dei ikkje får med seg innhaldet i teksta. Å kunne lese er viktig for å kunne oppnå ny kunnskap.

Ein kan skilje mellom ulike typar motivasjon, indre og ytre. Indre motivasjon kan forklarast som handlingar som vi utfører av eigen vilje, medan ytre motivasjon er handlingar ein gjer for å oppnå noko.

Roe (2011) viser til Guthrie (2007), som foreslår fem motivasjonsområde som ein del i ein plan for å motivere elevar til lesing:

Motivasjonsområde:	Innhald:	Tiltak:
1. Meistringsmål	Konkrete mål å jobbe mot, som elevane kan meistre, måla handlar om leseforståing i vid forstand, ikkje reproduksjon av tekst.	Ros etter innsats (ikkje berre etter prestasjon), repetisjon, relevante oppgåver, la elevane gjer eigne røynsler, fokus på meining.
2. Kontroll og val	La elevane få velje sjølve, med hjelp om nødvendig.	Inspirere til eigarforhold til teksten, gi valmulegheiter, la elevane få velje innhald og presentasjonsform og kunne påverke vurderingskriterier.
3. Sosial interaksjon	Fremme gleda ved å dele kunnskap.	Diskusjonar om ein tekst, diskusjonar i elevstyrte grupper, felles resonnering og refleksjon om tekstar, alle skal delta, samarbeid om læringsmål, vere merksam på gruppedynamikk.
4. Meistringsforventing	Byggje sjølvtrillit i forhold til lesing.	Kartleggje lesefunksjon, bruke egna materiale, realistiske mål, kjenne elevens lesekompetanse.
5. Interesse	Velje tekstar som interesserer elevane.	Knyte teksten til røynda og eleven si livsverd. Leggje opp til undring over teksten.

Guthrie (2007, referert i Roe, 2011, s.135-136) rår til at læraren prøver å variere lesestrategiane. Læraren blir oppmoda til å gjennomgå så mange av tiltaka innan dei fem motivasjonsområda som muleg. Han kan også velje eitt av dei mest relevante motivasjonsområda i modellen. Dette gjeld både svake og sterke elevar.

Det å skulle ta ein slik modell i bruk, stiller store krav til læraren. Du skal kjenne kvar elev godt. Eg vil tru at det er ei krevjande oppgåve å skulle sette i gang ulike tiltak til ulike elevar ut frå dei fem motivasjonsområda. På den andre sida ser eg potensialet i å

skulle bruke ein slik modell, og at den kan vere eit godt verktøy i arbeidet med å utvikle lesemotivasjon.

2.7 Forsking

Lesing er ein kompetanse som ein kan fortsette å utvikle heile livet (Roe, 2011). Korleis utvikle ein slik kompetanse er bakgrunnen for forskinga mi og i dette kapittelet skal eg sjå på kva leseforsking viser.

Først vil eg kort oppsummere resultatane frå PISA 2009 og Pirls 2006, deretter nasjonale prøver og resultat frå ALL. Det må nemnast at desse prøvene måler individuelle ferdigheiter. PISA og Pirls har også spørjeskjema. På denne måten får ein nyttig informasjon om faktorar som påverkar lesing.

2.7.1 PISA 2009

Undersøkinga PISA måler kva kompetanse 15-åringar har i lesing, matematikk og naturfag. Ein tar ikkje omsyn til dei ulike landa sine læreplanar i faga. Den overordna målsetjinga med PISA er å finne ut kor godt ungdommar i forskjellige land les og forstår tekstar som dei kan komme til å møte på skulen og andre stader. Undersøkinga legg mest vekt på den funksjonelle og kritisk reflekterande lesekompetansen (Roe, 2011). Det er verd å leggje merke til at utvalet ungdommar er tilfeldig trekt, det er altså ikkje ein test som alle 15-åringar går gjennom.

Eg vil no sjå litt på korleis PISA måler lesefugeleik. Elevane skal finne fram til relevant informasjon i teksta, tolke og samanhalde informasjon og reflektere over eller vurdere teksta si form eller innhald, lese kritisk og reflektere (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 15).

Oppgåvene som elevane skal løyse innanfor dei tre områda er delte inn i sju nivå ut frå vanskegrad og krav til leseforståing (Kjærnsli & Roe, 2010). Ein ser her at elevane sin lesekompetanse blir prøvd. Resultata her er frå PISA 2009.

PISA skil seg ut frå nasjonale prøver m.a. ved at gjennomsnittsverdien er 500 poeng frå gong til gong, med eit standardavvik på 100. Resultata blir delte inn i sju ulike nivå:

Nivå 1b, nivå 1a, nivå 2, nivå 3, nivå 4 nivå 5 og nivå 6, der nivå 1b er det lågaste. Eg vil no kort gjere greie for kvart nivå, og knyte resultatane frå Noreg til desse. I den følgjande tabellen brukar eg statistikken frå Frønes og Narvhus, 2010.

Nivå:	Norske elevar i % på dette nivået:	Kort om nokre av kriterier for å komme på kvart nivå:
6	1 %	Kunne tolke og samanlikne, forstå heilskap og detalj av tekst, kritisk evaluering, fokus på viktige detaljar.
5	6 %	Finne og organisere godt skjulte element i tekst, lokalisere relevant informasjon, finne og tolke underforstått informasjon.
4	31 %	Lokalisere og organisere skjulte element i tekst, tolke nyansar og bilete, skjønne lang og samansett tekst evt. med ukjent innhald.
3	61 %	Kunne lokalisere innhald, og i nokre tilfelle kjenne igjen innhald, finne hovudtema, reflektere over tekst ved å samanlikne og forklare.
2	85 %	Kunne lokalisere innhald, kjenne igjen hovudtema, samanlikne element i teksten med eigne røynsler.
1a	96 %	Lokalisere tekstelement i eit klart språk, finne tema, sjå samanheng mellom teksten og allmenn kunnskap.
1b	99 %	Lokalisere innhald i enkel tekst, sjå enkle samanhengar i t.d. fortellingar med visuell støtte.

(Frønes & Narvhus, 2010, s. 56-57)

I 2009 viste dei norske elevane ein framgang frå 2006. I 2009 vart gjennomsnittet 503 poeng, medan det i 2006 var 484 poeng. Kjønnsforskjellen i 2009 var 47 poeng, og jentene hadde den høgste skåren. Berre to land har større kjønnsforskjellar enn Noreg. PISA viser også at det er stor spreiding i lesedugleik mellom dei norske elevane. I forhold til PISA 2000 er det no færre elevar i gruppa som dei aller svakaste lesarane, men også færre i gruppa som dei aller flinkaste (Roe & Vagle, 2010, her referert i Roe, 2011, s. 197).

Mange elevar plasserer seg på nivå ein og to. Det vil seie at elevane kan å lese, men mange av dei har behov for spesiell oppfølging for å lukkast vidare (Roe, 2011). Det kan altså sjå ut som om den negative trenden frå dei tidlege PISA-undersøkingane er snudd. Likevel kan det vere grunn til å sjå nærare på kvifor gutane gjer det såpass dårleg i undersøkinga. I tillegg kan det også vere interessant å sjå på nedgangen i talet på

avanserte lesarar. På dei høgste nivåa er andelen elevar redusert frå 35 % til 28 %. På nivå to og tre har andelen elevar halde seg på 50 % (Roe & Solheim, 2007, s.10).

Norske elevar er lite positive til leseaktivitetar. Resultat frå 2006 viser ei svak positiv utvikling når det gjeld lesevanar og haldningar, men berre hjå gutar (Roe, 2011). Spreiinga i lesing er større i Noreg enn dei andre nordiske landa. Andelen elevar som skårar på nivå 1b eller 1a har auka frå 17 % i 2000 til 22 % i 2006 (Roe & Solheim, 2007, s. 10).

Roe (2011) slår fast at norske elevar har dårlegare resultat enn forventa på fleire område:

- Når tekstane blir oppfatta som keisame og elevane må lese teksten fleire gonger.
- Når lesinga krev at eleven held ut og stiller krav til at eleven les nøyaktig og detaljert.
- Når eleven må samanfatte informasjon frå fleire delar av teksten.
- Når teksten har eit formelt språk.
- Når eleven må jobbe aktivt for å finne informasjon som kan vere skjult i teksten.

Dei norske elevane gjer det ikkje dårleg på alle område i PISA. Mellom anna oppnår dei betre resultat enn gjennomsnittet når det gjeld tekstar som dei kjenner seg igjen i, forståing for tabellar og liknande, og oppsummering av hovudbodskap i ein tekst. Elevane har også forståing for ironi (Roe, 2011).

Eit problem ved å gjennomføre PISA i Noreg kan vere at elevane blir prøvde med ein test som dei ikkje har føresetnader for å meistre. Skjelbred (2009) slår fast at oppgåvene som dominerer i skulen i dag er å hente inn informasjon og å reformulere den. Der er også oppgåver som omhandlar tolking og analyse. Ho seier vidare at skulen har lite av oppgåver som fremjar metarefleksjon av form og innhald i ulike tekstar. Det er eit tankekors, fordi PISA måler nettopp tolking og refleksjon. Det kan sjå ut som om den norske skulen manglar læreverk eller legg arbeidsmetodane og lærarar i for liten grad vekt på nett dette?

2.7.2 Pirls 2006

Pirls er ei internasjonal leseundersøking. I denne finn ein norske elevar sin leseinnsats og -ferdigheiter på 4. og 5. trinn. I dei internasjonale analysane er det derimot berre 4. trinn som er teke med. Den blir gjennomført kvart 5. år. PIRLS tar utgangspunkt i læreplanane i dei ulike deltakarlanda, og oppgåvene i undersøkinga reflekterer pensum elevane har vore gjennom. Ein del av PIRLS er også fire spørjeskjema, som blir sendt ut til elevar, føresette, lærarar og rektor.

Dei norske elevane har ein ulempe fordi dei har hatt eitt år mindre formell leseopplæring enn elevar frå Island og Sverige. Dessutan er dei eitt år yngre enn dei svenske elevane på 4. trinn. Dette kan vere noko av forklaringa på at Noreg har kome dårleg ut i Pirls. Til forskjell frå dei nasjonale prøvene blir det i Pirls gjort eit utval av elevar i 4. og 5. trinn som deltar.

Pirls viser at dei norske jentene har langt betre resultat på lesing enn gutane. I Noreg har ein også størst skilnad mellom dei svakaste og dei beste lesarane. Dette er eit paradoks i eit land som frontar einskapsskulen (Daal et. al., 2007).

Prøvene har spørsmål både frå litterære tekstar og faktatekstar knytt til fire ulike område:

- Hente ut informasjon
- Trekke enkle slutningar
- Tolke og samanfatte informasjon
- Vurdere språk, innhald og verkemiddel

(Daal et.al., 2007)

I 2006 fekk elevane 12 spørsmål til kvar tekst; fem faktatekstar og fem litterære tekstar. Fleire av spørsmåla var fleirvalsspørsmål og halvparten opne spørsmål. Noreg har i tillegg lagt til ordkjedeprøva, for å avdekke dugleik i avkoding (Daal et. al., 2007).

Norske elevar fekk eit gjennomsnittleg resultat på 498, medan gjennomsnittet elles er 500. Jentene er framleis betre enn gutane, men forskjellen er mindre enn i 2001. Gjennom spørjeskjema kjem det fram at det er sosiale forskjellar mellom elevane. Dei

elevane som hadde tilgang til bøker heime og med føresette med høgare utdanning og større inntekt, hadde eit betre resultat enn dei svakaste elevane (Daal et. al., 2007).

Det viser seg at norske lærarar arbeider mindre systematisk med leseferdigheit enn dei utanlandske, og ein kan undre seg over om dette er ein av grunnane til resultatane. Spreiinga er i 2006 signifikant redusert, og det er færre svake lesarar i det nordiske utvalet. Det negative er at det også er færre gode lesarar i det norske utvalet i 2006 (Roe & Solheim, 2007).

2.7.3 Nasjonale prøver

Dei nasjonale prøvene er obligatorisk for alle elevar i Noreg, i faga norsk, matematikk og engelsk. Dei vart innført for første gong i 2004. Målsettinga med prøvene er å måle elevane sine grunnleggjande ferdigheiter etter Kunnskapsløftet. Prøvene er trinnbaserte, og alle elevar i 5. og 8. trinn skal gjennomføre prøva i lesing, rekning og lesing på engelsk. Prøva i lesing er ikkje ei prøve i norskfaget, men ei prøve i lesing som grunnleggjande ferdigheit på tvers av fag. Hovudvekta av oppgåvene er fleirvalsoppgåver, men inneheld også opne oppgåver.

Kompetansen er inndelt i tre meistringsnivå. Fellesnemnaren for nivåa er at elevane i oppgåvene skal finne, tolke og reflektere. Nivå ein er lågaste nivået, medan nivå tre representerer det høgste nivået:

Nivå:	Finne:	Tolke:	Reflektere:
1	Lokalisere tydeleg uttrykte element i ein tekst med lite konkurrerande informasjon.	Trekkje enkle slutningar og kombinere informasjon frå fleire stader i teksten.	Bruke personlege meiningar til å kommentere innhaldet i teksten.
2	Lokalisere tydeleg uttrykte element i ein tekst med klart konkurrerande informasjon.	Oppfatte hovudtemaet og forstå samanhengar som ikkje er tydeleg uttrykte i teksten.	Identifisere formelle trekk ved tekstar og ta stilling til eller vurdere innhaldet i teksten.
3	Skilje sterkt konkurrerande informasjon frå informasjon som er relevant for oppgåva.	Forstå motsetningsfylt innhald og komplekse samanhengar i teksten.	Bruke kunnskap om språk og tekst til å identifisere og innrette seg etter meir komplekse trekk ved form og innhald i teksten.

(Udir,2010, s.1)

Det er verd å leggje merke til at resultata frå prøvene er analyserte og vurderte av Utdanningsdirektoratet før dei har fastsett poengintervalla på kvart nivå. I praksis vil det seie at Utdanningsdirektoratet har definert dei tre nivåa etter at prøvene er gjennomførte. Dette skil nasjonale prøver frå andre skuleundersøkingar, t.d. PISA og PIRLS.

Det kan også vere grunn til å stille spørjeteikn ved at elevane som er plasserte på kvart nivå har ulik poengsum på prøva, og enkelte kan ha poengsummar som ligg i grenseland mot neste nivå. Prøva kan difor ikkje tolkast som den absolutte sanninga om leseferdigheitene til eleven, men meir som ein indikator på kor eleven står.

Sidan eg skal undersøke leseopplæringa frå 3. til 7. trinn, vert resultata frå 5. steget omtalt her. I 2010 var resultatet for 5. steget på landsbasis gjennomsnittleg på meistringsnivå ein (Udir, 2007-2010, s.1). Utifrå tabellen over ser ein at det er eit middels resultat. I vårt fylke var ca. 30 prosent plasserte på meistringsnivå ein i 2010 (Udir, 2007-2010, s. 5). Det vil seie at knapt 1/3 av elevane låg under gjennomsnittet.

Prøvene har vore omstridt sidan innføringa i 2004. Denne diskusjonen pågår enno. Seinast i haust peiker Marsdal (2011) på at skulekvardagen i stadig større grad dreier seg om å øve til nasjonale prøver. Han meiner at det dermed blir større fokus på resultat og konkurranse. Vi veit ikkje kor valid denne undersøkinga er, men han peiker på moment som det hadde vore interessant om andre forska vidare på og eventuelt etterprøvde resultata han kjem fram til.

Etter mi meining er det eit paradoks at det blir så stort fokus på å øve til prøvene. For målsettinga med dei nasjonale prøvene er å kartleggje ferdigheitene til elevane så realistisk som muleg, og jobbe vidare ut frå resultata med å forbetre lesekompetansen.

2.7.4 IALS og ALL – to OECD-undersøkingar

IALS “International Adult Literacy Survey” er ei kartlegging av lesekompetansen til menneske i alderen 16-65 år. I 1998 var 20 land er representerte. Målet med undersøkinga er å kartleggje lese- og rekneferdigheitene og sjå kor godt folk evnar å bruke dei i det moderne samfunnet (Gabrielsen et.al., 2005).

Resultata frå IALS viser til tre kompetanseområde; prosakompetanse dokumentkompetanse og kvantitativ kompetanse. Resultata er i tillegg delt inn i fem ulike nivå. Desse nivåa viser kva personar meistrar og kan utføre når det gjeld skrivne tekstar. Noreg vart i denne kartlegginga nummer tre på prosakompetanse. I dokumentkompetanse var Noreg nest best (Roe,2011). I kvantitativ kompetanse kom Noreg på 4. plass. Norske vaksne har ein høg skår i forhold til mange andre land. Likevel er det eit tankekors at ca. 30 prosent kjem under nivå tre, som OECD definerer som det nødvendige nivået for å meistre krava i det moderne samfunnet.

IALS-studien vart utvida med Adult Literacy and Life Skills (ALL). ALL inneheld fire kompetanseområde (Roe, 2011):

- Lesing av samanhengande tekst
- Lesing av dokumenttekst (ikkje-samanhengande tekst)
- Tallforståing
- Problemløysing

I den første runden av ALL i 2003 deltok berre seks land. Noreg oppnådde her best resultat i lesing. På tallforståing kom Noreg på 2. plass, etter Sveits. Noreg vart igjen best i forhold til problemløysing. Ein kan undre seg over kvifor dei norske vaksne gjer det betre enn den yngre befolkninga. Ein hypotese er at ein utviklar leseferdigheit vidare t.d. gjennom utdanning og yrke. Ein annan årsak kan vere at norske vaksne var betre lesarar då dei gjekk i grunnskulen, enn dagens elevar (Roe, 2011). På den andre sida peikar Gabrielsen et. al., 2005 på at mange vaksne lesarar ikkje les godt nok til å møte alle utfordringane i eit moderne samfunn.

Gabrielsen (2011) peiker på at ein må auke merksemda på den vidare lese- og skriveopplæringa. Desse to undersøkingane viser etter mi meining at leseopplæring er ei livslang læring, og ikkje noko som er avgrensa til eit fag.

2.8 Oppsummering

I denne delen av oppgåva har eg mellom anna sett på korleis ulike reformer har endra leseopplæringa. Vi ser no ei retning i skulen, der kunnskap blir vurdert meir instrumentelt. Det vil seie at utviklinga har gått mot meir måling og fokus på resultat i

skulen. PISA og nasjonale prøver er døme på dette. Resultata av desse kan vere med på å styre opplæringa i skulen. På den andre sida bør ein ha kvalitet på opplæringa. Dersom resultata frå t.d. nasjonale prøver blir brukt rett, kan dei vere gode reiskapar for å betre kvaliteten i opplæringa. Såleis kan ein seie at instrumentalistiske handlingar høyrer heime i skulen. Problemet meiner Skjervheim (2002a) oppstår dersom det einseitig vert fokusert på dette.

Det er viktig å ha eit reflektert syn på ulike læringsteoriar, og nokre av desse har eg sett på i dette kapitlet. Desse må ein etter mi meining sjå i samanheng for å forstå fenomenet lesing.

Lesing er ei ferdigheit som det kan vere vanskeleg å skildre og evaluere. Det er ein komplisert og samansett kognitiv prosess, som i tillegg til tekniske ferdigheiter også er avhengig av motivasjon, intelligens, tidigare kunnskap og språkleg bakgrunn. Modellane som eg har vist til, kan vere verktøy for å belyse fenomenet leseferdigheit og vise korleis ein kan arbeide med å utvikle ferdigheiten.

Skjervheim (2002a) gjer oss mersame på kor viktig det er å behandle elevane som subjekt. I desse “teach to test”-tider er det viktig å ikkje tolke pedagogikk som teknisk handling. Læraren må mellom anna kjenne elevane, bakgrunnen deira og synet dei har på lesing.

Engen (2008) peiker på ei individualisering i skulen, og at elevane stagnerer på mellomtrinnet. Han seier vidare at læraren må kjenne til eleven sine læreføresetningar, både språkleg og kulturelt. Eg vil undersøke om dette er noko som lærarar har reflektert over.

I neste kapittel vil eg gjere greie for kva for metode eg skal bruke i undersøkinga.

Kapittel 3: Metode

I denne delen vil eg sjå nærare på skilnaden mellom kvalitativ og kvantitativ metode, og der etter gå nærare inn på metoden eg har vald. Kva ein skal forske på, vil avgjere kva for metode som er høver best.

Tema i forskinga mi er den vidare leseopplæringa. Eg vil ikkje fokusere på personar, men på tema. Dette vert kalla ei temasentrert tilnærming av data. Eg må samanlikne informasjon om kvart tema frå alle informantane og plassere den i samanhengen den høyrer heime, setje utsegn frå kvart enkelt intervju opp mot intervjuet som heilskap.

3.1 To ulike forskingsmetodar

Forskingsmetode vert ofte inndelt i to hovudgrupper: kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode legg vekt på omfang og mengde for å forklare årsaka til fenomen. Kvalitativ forskning søker å gå i djupna på eit fenomen t.d. skildre korleis eit fenomen er/ser ut eller vert opplevd. Ein forsøker å framheve prosessar, og målet er å auke forståinga av sosiale fenomen.

Gall, Gall og Borg (1996) forklarar skilnaden på dei to forskingsmetodane slik:

Kvalitativ metode:	Kvantitativ metode:
En sosialt konstruert verden	En objektiv sosial verden
Oppdage begrep, lage teori (induktiv)	Teoristyr, starter med begrep (deduktiv)
Formålsforklaringer	Årsaksforklaringer
Små utvalg av case	Store representative utvalg
Nærhet til de(t) som studeres	Avstand til de(t) som studeres
Naturlige omgivelser	Kunstige omgivelser
Fleksibel	Strukturert
Tekstdata	Talldata
Uformelle analyseteknikker	Statistiske analyseteknikker

(Gall, Gall & Borg, 1996, s. 30, sitert i Ringdal, 2009, s. 92)

Som modellen over viser, er fordelene med kvalitativ metode at eg som forskar kjem nær innpå fenomenet. Når ein brukar den kvantitative metoden, blir avstanden til fenomenet større, ein kan bruke spørjeskjema og ha eit mykje større utval. Ein ser også av modellen at den kvalitative metoden går føre seg i den sosialt konstruerte verda, noko som også gjeld leseopplæringa.

Ein kvalitativt orientert forskar produserer tekst. Han er oppteken av eigenskapar, og behandlar gjerne færre einingar – og går ofte inn på prosessar, relasjonar og årsakssamanhengar.

Slike tema er ikkje så lette å formidle ved hjelp av tal. Dersom ein driv kvalitativ forskning, så presenterer ein gjerne resultat ved å bruke sitat. Når ein skal innhente informasjon, er intervju og observasjon vanlege arbeidsmetodar. Ei viktig målsetting for forskaren er å forstå heilskapen i temaet han forskar på, og det å tolke informasjonen som blir innsamla er viktig.

Kvantitativ metode er på mange måtar sett på som motstykket til den kvalitative metoden. Her er analysen av data som tal, sentral. Metoden vert gjennomført steg for steg, etter ein fast plan. På denne måten kjem forskaren fram til ny kunnskap. Han analyserer tala frå det innsamla materialet, og kan slik seie noko om hypotesane han har framsett held mål.

Ercikan og Roth (2006) peiker på at desse to forskingsmetodane har nokre fellestrekk, at dei over tid har nærma seg kvarandre, og at all kunnskap har trekk både frå det kvantitative og kvalitative.

Tidligere kunne kvantitativ forskning bli oppfatta som meir vitenskapleg enn kvalitativ forskning, og var til ein viss grad den dominerande metoden fram til dei siste tiåra. I dag er den pedagogiske forskinga i stor grad kvalitativ, og ein vurderer skiljet mellom dei to forskingsmetodane som mindre klart.

Desse to forskningstradisjonane har i Noreg danna grunnlag for konflikhtar. Positivismestriden på 1960-70-talet handla om kva for kriterium som må fyllast opp for å kunne kalle noko for vitenskap.

Skjervheim (2002b) behandla denne gamle, vitskapelege striden i essayet “Deltakar og tilskodar”. Han ser her nærare på om der finst eit skilje mellom åndsvitskap og naturvitskap. Naturvitskapen objektiverer. Ein set objektet i parentes og ser på subjektet som eit saksforhold. Skjervheim (2002b) slår fast at ein på denne måten ser bort frå fleire moment. Mellom anna ser ein vekk frå subjektet si sjølvfortolking. Ein får heller ikkje med korleis forskaren eventuelt påverkar dei han forskar på. Skjervheim (2002b) seier også at eit etisk problem oppstår; finst det då noko skilje mellom forskaren og forskingsobjekta?

Han seier at det nokre gonger er rett å objektivere som forskar, og Skjervheim(2002b) stiller også spørsmål om når og kor langt ein med rette kan objektivere. For forskaren kan ikkje innta tilskodarrolla til det han forskar på. Han er deltakande i forhold til forskinga si. Det han gjer, får konsekvensar for dei andre – alle deltar i ein fellesskap. Forskaren er ein del av denne fellesskapen og kan såleis påverke det han forskar på.

”En felles utfordring for kvalitative og kvantitative tilnærminger kan knyttes til betydningen av å reflektere over den mulige innvirkningen egenskaper ved forskeren kan ha på forskningsprosessen, og derved også på resultatene av forskningen”(Thagaard, 2010, s. 19).

Eg trur at eg som Skjervheim (2002b) her er inne på, kan påverke svara som kjem fram i denne granskinga. Under intervjuet er eg ein deltakande part, og kan påverke informantane og svara dei gir. Informantane veit under intervjuet at eg er masterstudent, jobbar i PPT, og såleis er truleg kunnskaps-forholdet mellom meg som intervjuar og dei som informantar ujamt. Det kan føre til at informantane kan føle at dei må gi dei rette svara. Informantane ønskjer sannsynlegvis ikkje å stå fram i eit dårleg lys.

Mange meiner at det er store skilnader mellom dei to forskingsmetodane. Eg er einig med Ericikan og Roth (2006) i at skilnaden mellom dei er mindre enn ein skulle tru. Også kvantitative innsamlingsmetodar krev tolking. Og det kvalitative forskingsintervjuet kan også oppfattast som kunstig – like kunstig som ei spørjeundersøking.

3.2 Val av metode

I dette forskingsarbeidet vil eg nytte kvalitativ metodetilnærming. Kvalitativ metode gir rom for å reflektere over fenomenet lesing, og sjå korleis opplæringa vert gjennomført og røynslene den enkelte lærar har. Målet er ikkje å telje og måle metodane som blir brukt i opplæringa, men å reflektere over faktorar som påverkar opplæringa. Eg vil gå i djupna og prøve å finne ut kva faktorar som er viktige for den vidare leseopplæringa, sett frå eit lærarperspektiv.

Eg ynskjer gjennom intervju med lærarar å få fram deira opplevingar og røynsler knytt til den vidare leseopplæringa. Viktige område som eg vil komme inn på i intervjuet, er mellom anna korleis lærarane jobbar med motivasjon i læringsarbeidet, både før, under og etter lesinga. Eit anna område som eg ønskjer å utdjupe, er ulike strategiar lærarane tar i bruk i leseopplæringa, og korleis dei jobbar med leseforståing. Desse røynslene ville det vere vanskeleg å få fram i eit spørjeskjema. Kvalitativ metode gjev rom for å analysere røynsler, skildre utfordringar og utvikle kunnskap om korleis ein møter utfordringar under opplæringa.

Sherman og Webb (1988) seier følgjande om det filosofiske utgangspunktet for kvalitativ forskning generelt: "Reality is constructed by individuals interacting with their social worlds. Qualitative researchers are interested in understanding the meaning people have constructed. Qualitative research implies a direct concern with experience as it is lived or felt or undergone" (Sherman & Webb, 1988 s. 7, sitert i Merriam, 1998, s. 6).

Kvale og Brinkmann (2009) seier at intervju er som eit handtverk. Korleis ein legg til rette i intervjusituasjonen og bygger opp intervjuet, kan verke inn på resultatet. Thagaard (2010) deler forskingsintervjuet i tre kategoriar; dei lite strukturerte, delvis strukturerte eller relativt strukturerte. Eg vil bruke delvis strukturert intervju med intervjuguide. Den har ei grov skisse over tema og framlegg til spørsmål.

Når intervjuet er gjennomført, kjem eg til å transkribere dei. Eg vil vidare med utgangspunkt i intervjuguiden kategorisere opplysningane som kjem fram. På denne måten får eg ei betre oversikt over materialet og analysen av informasjonen blir lettare

(Thagaard, 2010, s.150-153). Vidare vel eg ut nokre av røynslene til informantane, som eg vurderer som sentrale for den vidare analysen.

Kvale og Brinkmann (2009) peiker på at å analysere er å dele noko i mindre bitar eller element. Kvalitativ forskning handlar om å finne sentrale einingar i materialet og sjå på korleis desse einingane står i høve til kvarandre. Thagaard (2010) seier at vidare analyse har som mål å utvikle ei samla forståing av meningsinnhaldet i tekstane for det innsamla materialet.

3.3 Vurdering av metoden

Eg har vald ein kvalitativ metode. Ein slik metode gir rom for å gå i djupna og forstå eit fenomen. Thagaard (2010) peikar på at det er viktig å vere merksam på dei sterke og svake sidene i ein slik metode.

Eg må vere merksam på at forholdet mellom informanten og meg som intervjuar er asymmetrisk, dvs. at eg styrer samtalen ved å avgjere emna og retninga intervjuet skal ta (Kvale & Brinkmann, 2009, s.24). Det er også viktig å vere klar over at forskar og informant kan påverke kvarandre gjensidig under intervjuet. Intervjuet skal vere ein samtale, der formålet er å innhente kunnskap om den vidare leseopplæringa ut i frå intervjuguiden.

Kvale og Brinkmann (2009) brukar omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering for å kvalitetssikre forskinga, medan Thagaard (2010) nyttar omgrepa troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

Reliabilitet viser til kor pålitelege data ein har samla inn er (truverde). Thagaard (2010) peiker på at forskaren må overtyde lesaren om kvaliteten på forskinga. Reliabilitet skildrar i samband med kvantitativ forskning kor gode måleinstrumenta er, og om dei inneheld målefeil. Kerlinger (1973) peiker på at målefeil i ei kvantitativ forskning til dømes kan vere at forskaren skriv feil, misforstår det som blir sagt eller høyrer feil på eit opptak som er gjort.

Ringdal (2009) seier at validiteten viser til kor gyldige dataene er og om dei gir svar på det dei er meint å skulle gi svar på. Ringdal (2009) forklarar generalisering (ytre validitet) som noko som er knytt til om ein kan utvide gyldigheitsområdet til forskingsresultata: om forskingsresultata er gyldige i andre samanhengar enn den settinga forskinga har blitt gjort.

Eg har gjennomført ti enkeltintervju på fire ulike skular i to kommunar på Sunnmøre. Under intervju opplevde eg at enkelte hadde meir informasjon, då vart det viktig å kunne lausrive seg frå guiden og stille oppfølgingsspørsmål. Eg prøvde også å vere open for innspel frå informantane på tema som dei kjende på var viktige å fram i granskinga.

Eg har gjennomført enkeltintervju og brukt spørsmål frå Pirls. Dette er ei internasjonal leseundersøking, der forskarar har formulert spørsmåla knytt til moment som er viktige for leseopplæringa.

Problemstillinga mi er: Korleis lærarar praktiserer den vidare leseopplæringa - etter at elevane har knekt koden. For å få svar på dette spørsmålet har eg brukt eit sett ferdig utarbeidde spørsmål, som også internasjonal forskning legg vekt på. Eg har også studert litteratur som omhandlar lesing. Det er viktig å ha kunnskap om feltet ein skal forske på. Dette er med på å styrke validiteten.

Sjølv om eg har gjort eit strategisk utval av informantar, fordi eg ønskjer å løfte fram lærarperspektivet, så er utvalet av informantar tilfeldig. Validiteten i forskinga kan bli svekt dersom desse informantane ikkje reflekterer alle røynsler som er gjort i forhold til tema. Det kan også vere ei utfordring at lærarane svarar det dei trur eg som forskar forventar, og ikkje kjem med dei konkrete røynslene dei har gjort seg, på godt og vondt. Som tidlegare nemnt er eg ikkje ute etter å finne fram til den beste metoden for leseopplæringa, men er interessert i å vite kva røynsler den enkelte har. Eg må vere merksam på rolla mi som forskar. Det vil redusere validiteten ved forskinga dersom eg mistar fokus og går inn som forsvarar av eit verktøy eller metode som verkar spanande.

I undersøkinga mi har eg intervju eit knippe lærarar, og må vere forsiktig med å generalisere utifrå eit lite utval. Det kan vere at synspunkta til informantane er meir varierte enn det eg fekk fram gjennom spørsmåla mine. Årsaka til dette kan vere at

informantane føler dei må svare det dei opplever som forventa. På den andre sida kan nokre av funna vere truverdige og overførbare til andre. Ei kvalitativ forskning som dette skjer i den sosiale verda, med fokus på leseopplæringa og på enkeltindividet sine handlingar. Fenomenet er altså ikkje stabilt, men i stadig endring.

Kvalitative metode har vore kritisert for manglande reliabilitets- og validitetskontroll. Eg må vere kritisk i forskinga mi. Eg vil undervegs i prosessen vurdere korleis eg har gått fram og skildre forskingsprosessen. Merriam (1998) peikar på at nett dette vil styrke forskinga.

3.3.1 Metodiske vurderingar

Eg vil no sjå nærare på ulike metodiske vurderingar eg har gjort meg undervegs i granskinga. Når det gjeld utval av informantar, så er tanken at informantane skal vere ulike, både når det gjeld kjønn, alder og arbeidserfaring. Det er også viktig at informantane er tilsette ved ulike skular. Ideelt sett burde det kanskje vere større geografisk spreiding? Likevel håper eg at det er nok å velje lærarar frå ulike skular i to kommune for å få breidde i det innsamla materialet, og får fram ulike synspunkt på temaet.

Eg har gjort eit strategisk utval av informantar. Thagaard (2010) peiker på at eit strategisk utval vil seie at ein vel informantar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er relevante for problemstillinga. Planen var å intervjuje både nyutdanna og lærarar med lang fartstid. På denne måten ønskte eg å få ei breidde i datagrunnlaget. Eg ville også prøve å få intervju med lærarar som har spesialpedagogisk ansvar, for å få fram røynsleane deira. Det kan vere vanskeleg å få lærarar som er kritiske til eit slikt prosjekt til å stille opp som informantar. Såleis kan ein kanskje ikkje seie at utvalet er representativt. Eg har truleg fått dei som er mest positive til å stille opp. Det kunne også vere interessant å intervjuje elevar og føresette, men med omsyn til ramma til prosjektet, har eg valt å sjå bort ifrå dette.

Eg kontakta først rektorar ved ulike skular på Sunnmøre, sende ut informasjon om granskinga og førespurnad om å delta i intervju (sjå vedlegg). Det vart følgd opp med ein telefonførespurnad. Eg fekk ingen positiv respons i første runde. Litt av årsaka til

dette kan vere at skulane var i oppstartfasen av nytt skuleår. Eg fekk også tilbakemelding om at lærarar følte dei visste for lite om emnet og difor vegra seg for å stille opp. For å komme i mål måtte eg bruke meir tid på å informere om prosjektet. Eg måtte ufarleggjere det å stille opp, og gjere det klart at dei ikkje risikerte å komme i eit dårleg lys.

Til slutt fekk eg ti informantar. Dei underviser i ulike fag, frå 3. til og med 7. klasse. Nokre underviser 3.- 4. kl., medan andre har 5.-7. klasse. Alle er kvinner, med arbeidserfaring frå fire til 34 år, og med arbeidsstad ved fire ulike skular i to kommunar på Sunnmøre.

Der er ulike metodiske vurderingar ein bør gjere i forhold til sjølve intervjuet, og til rolla som intervjuar. Intervjua er basisen for analysen i denne granskinga. Kvale og Brinkmann (2009) seier at forskaren skal tolke, verifisere og kommunisere det som blir sagt før han slår av opptakaren. Det skal røynsle til for å meistre dette, og det er ikkje noko som ein som forskar nødvendigvis meistrer i utgangspunktet. Forskaren må øve seg. Det er viktig å vere medviten ulike problemstillingar rundt den praktiske gjennomføringa av intervjuet før ein startar intervjua. Det er også viktig å reflektere over eigen praksis når intervjua er gjennomførte. Såleis kan ein lære meir og vere betre førebudd ved seinare høve.

Thagaard (2010), Kvale og Brinkmann (2009) peikar på at ein må tenke over rolla ein har som forskar. Eiga rolleavklaring kan vere naudsynt med omsyn til reliabilitets- og validitetsvurderinga. Målet mitt er ikkje å løyse praksisproblem, men å utvikle kunnskap om korleis ein jobbar med fenomenet i skulen. Eg må vere tydeleg på kva som er data frå informanten og kva som er mine tolkingar. Dette vil vere med på å styrke reliabiliteten.

Det var krevjande å gjennomføre intervjua. Eg måtte vere hundre prosent til stades og rask til å velje kva eg ville spørje om – og korleis dette skulle formulerast. Eg måtte høyre etter kva som vart sagt, for på den måten å kunne be om vidare utgreiing av informasjon som eg vil ha utdjupa, eventuelt kunne stille kritiske spørsmål til det som kom fram. Andre svar følgde eg ikkje opp. Kor merksam eg var, kunne nok variere etter dagsform, om vi vart forstyrra, eller liknande. Det var stor skilnad på intervju nummer

ein og ti, fordi eg vart meir fortruleg med arbeidsmåten etter kvart. For kvart intervju vart eg tryggare på rolla, eg fekk meir røynsle og kjende meg difor dyktigare.

Formulering av spørsmål bør ein også vurdere metodisk. Eg har henta inspirasjon frå spørjeskjemaet i Pirls og brukar spørsmål derifrå som instrument i undersøkinga. Desse spørsmåla er utarbeidd av forskarar som har røynsle med fenomenet. På den andre sida er det eg som har formulert problemstillinga, og har med bakgrunn i teori tilpassa spørsmåla til det eg skal forske på.

Kjem eg ved hjelp av spørsmåla eg stiller til å få greie på det eg ønskjer? Som forskar er det viktig å hugse at måten ein stiller eit spørsmål på, kan påverke svaret ein får. Kvale og Brinkmann (2009) meiner at både leiande og opne spørsmål kan høyre til i ei gransking.

Det kan vere at spørsmåla ein stiller t.d. blir for generelle, og at det såleis blir vanskeleg for informantane å gi gode svar på spørsmåla. Eg vil tru at konkrete, smale spørsmål gir dei mest presise svara. Eg kjem til å ha fleire opne spørsmål som t.d.: Korleis motiverte du elevane til lesing? Det er klare fordelar med å bruke opne spørsmål. Det gir informanten høve til å greie ut. Ein må truleg også bruke lukka eller meir konkrete spørsmål, t.d.: Kva strategi var best for ein “sterk” elev?

I tillegg til heile tida å fokusere på korleis stille spørsmåla, er det viktig å lytte. Under intervjuet kan det komme fram noko uventa, noko som det er viktig å følgje opp med nye spørsmål. Kvale og Brinkmann (2009) seier at det er eit kvalitetskriterium for eit intervju at intervjuaren er fokusert under intervjuet og greier å følgje opp svar som informanten gir. På denne måten kan ein få klargjort og utdjupa delar av svara som kjem.

Det kan også komme fram svar som ikkje er utfyllande nok. Då kan ein leggje til “fortel meir om...” og på denne måten få meir informasjon om temaet. Å vere taus er også eit verkemiddel ein kan bruke for å få informanten til å fortelje meir.

Det er viktig å forklare for informanten ord og uttrykk som kan mistolkast eller vere vanskelege å forstå. Slik unngår ein misforståingar, at informanten svarar på noko anna

enn det ein spør om, og ein unngår at informanten svarar kort og lite utfyllande på spørsmålet. Det kan også vere at informantane oppfattar eit omgrep ulikt, og at dei då svarar på noko anna enn det ein spør om.

Det kan vere vanskeleg å halde seg til spørsmåla i intervjuguiden under intervjuet. Nokre av spørsmåla blir stilt på ein kort, grei og forståeleg måte, medan eg i andre høve kjem til å stille meir kompliserte og innvikla spørsmål. Ein bør i størst muleg grad unngå å stille doble spørsmål, fordi ein då sannsynlegvis får svar berre på eitt av spørsmåla – og då kanskje helst det enklaste eller det siste av dei.

I ettertid ser eg at fleire av informantane har svara på litt andre ting enn det eg spurte om. Det er ei utfordring å vere så konsentrert at ein får med seg dette og får stilt nødvendige oppfølgingsspørsmål. Også for meg som intervjuar var intervjusituasjonen uvant. Eg prøvde dessutan å ivareta informanten under intervjuet. Eg følgde intervjuguiden, men let informanten få svare fritt utan å avbryte, for å få vedkommande til å slappe av. Det kan vere noko av årsaken til at kjelda snakka utanfor tema. Her kunne eg ha vore enda meir fokusert og stilt oppfølgingsspørsmål. Det er lett for informanten å svare ideelt i kommunikasjon med ein som tilsynelatande veit meir om fenomenet. Likevel opplever eg at informantane har vore ærlege.

Å transkribere intervju må ein ha eit medvite forhold til. Thagaard (2010) peikar på at å transkribere intervju frå munnleg til skriftleg form kan styrke validiteten i tolkinga. Vidare peikar Merriam (1998) på at å informere lesaren om kva val ein har tatt, kan styrke validiteten i oppgåva.

Det kan vere lett å sjå på teksten som er nedskreven ut frå eit opptak av eit intervju som det opphavlege materialet. Kvale og Brinkmann (2009) slår fast at det er opptaket som er det opphavlege materialet. Han seier at når forskaren skriv ned det som blir sagt, så tolkar han i skriftleg form. Kan ein stole på det skriftlege materialet? Det er mange val eg som forskar må gjere før eg startar å skrive ned. Skal eg skrive ned ordrett det som blir sagt – eller skal eg gjere om til eit meir samanhengande språk? Det er viktig å ha tenkt gjennom dette på førehand. Likevel kan det oppstå mistydingar. Det kan vere støy på opptaket som fører til at ein høyrer feil. Informantane kan snakke utydeleg eller raskt.

Ein kan bli usikker på om kjelda er ferdig med ei ytring, eller om det er snakk om ein lengre pause.

Kvale og Brinkmann (2009) seier vidare at det ikkje er nokon klar regel på kor gyldig eit transkribert intervju er. Det er noko som er konstruert, munnleg tale omgjort til skriftspråk – to språkssystem med ulike reglar.

Vidare samanliknar Kvale & Brinkmann (2009) det transkriberte intervjuet med eit kart, som vektlegg enkelte delar, medan andre blir utelukka. På denne måten vil kartet vere betre eigna til det ein skal bruke det til. Såleis forstår vi at det ikkje finst noko fast svar på kva som er ei objektiv transkribering frå tale til skrift.

Eg kjem ikkje til å leggje inn mange symbol i transkriberinga. Det informanten seier vil bli skrive i ein samanhengande tekst. Når sensitive opplysningar kjem fram, så vil eg skrive om eller unnlate å ta med denne informasjonen. Skulle nokon av dei omtale skule eller stadnamn, så vil det stå ope, markert med [...].

3.3.2 Ethiske utfordringar

Prosjektet er godkjend av personvernombodet og eg er forplikta til å følgje dei gjeldande retningslinjene. Thagaard (2010) peikar på at ein må t.d. vere varsam med å gjengi sitat som har spesielle kjenneteikn som kan føre til identifikasjon.

Eg kontakta rektorane ved dei ulike skulane skriftleg med informasjon om prosjektet og førespurnad om å delta i intervju. Informantane fekk dessutan skriftleg informasjon om granskinga. Dei fekk også opplyst at deltaking er frivillig og at dei står fritt til å trekke seg undervegs. Alle har skrive under på samtykke-erklæring.

Det er mange moment ein må ta omsyn til i eit forskingsarbeid. Det er eit grunnprinsipp i all forskning at informantane ikkje skal ta skade av å stille opp i ei gransking. Eg må vere varsam under intervjusituasjonen og vurdere nøye kva eg stiller spørsmål om og korleis spørsmåla vert stilte. Eg gjer dessutan ein temabasert analyse, baseret på data frå informantane. Desse tekstbitane vert lausrivne frå samanhengen. Det er ei samanlikning mellom informantane som er i fokus, og ikkje den enkelte informant.

Eg må vere open på at det er mine perspektiv som kjem fram, og eg må vere medviten om at det kan føre til at informantane ikkje kjenner seg att. I verste fall kan informantane oppleve eit tillitsbrot. Men på den andre sida skal eg følgje etiske retningslinjer og prinsippet om anonymitet er avgjerande. Eg ønskjer ikkje at informantar skal oppleve at deira arbeid kjem fram eit dårleg lys. Målet mitt er å få fram erfaringar, analysere fenomenet den vidare leseopplæringa og auke eigen kunnskap.

Lærarane eg intervjuar skal skrive under ein kontrakt. Her blir dei lova anonymitet. På denne måten håper eg at dei vil føle seg frie til å uttale seg ærleg og ope. Eg kjem til å bruke fiktive namn og også skjule kva skule dei jobbar ved. Andre opplysningar som kan vere med på å identifisere dei, vil bli endra eller fjerna. Eg reknar med at det på denne måten kan komme fram opplysningar som elles ikkje ville komme fram om informantane vart identifiserte.

Som Skjervheim (2002b) påpeikte, vil eg som forskar også vere ein del av det heile. Det som kjem fram er konstruert av meg og intervjuobjekta som uttalar seg. Eg som forskar kjem til å velje ut delar frå det innsamla materialet, som eg vel å leggje vekt på. Barton og Hamilton (1998) viser til Bakhtin og seier dette om korleis eg kan påverke forskinga:

The words have a double articulation, in Bakhtin's sense (1953/86) . We are uttering the words of others, and in some senses they have become *our* words. The distinction between their words and our word exists but their words are always selected by us and contextualised in the text by our words.

(Barton & Hamilton, 1998, s.72)

Bakhtin (1953/86) og Barton og Hamilton (1998) seier at det då blir mine ord som forskar som kjem fram. Det er eg som omset tale til skrift, og vel ut delar av materialet som meir sentralt enn andre uttaler.

3.4 Oppsummering

Eg har i denne granskinga valt den kvalitative metoden, for auke kunnskap rundt fenomenet den vidare leseopplæringa sett frå lærarperspektivet. Det er mange faktorar som dannar ramma rundt leseopplæringa, eg har her gjort eit utval av faktorar som forskning viser har betydning for leseopplæringa.

I alt forskingsarbeid er viktig å reflektere rundt si eiga rolle som forskar og prosessen rundt innhenting og analyse av materialet. Ein må ha fokus på ulike fallgruver undervegs, m.a. på korleis forskaren påverkar intervjuobjektet, at måten spørsmåla vert stilte på kan påverke svara ein får, o.s.b. Dette kjem Skjervheim (2002b) inn på når han skriv om det etiske problemet som kan oppstå i forholdet mellom forskar og forskingsobjekt. Kvalitativ metode gir informantane rom for å komme med sin kunnskap om emnet og å utdjupe fenomenet den vidare leseopplæringa. I neste kapittel skal eg presentere og analysere funna som eg legg vekt på i granskinga.

Kapittel 4: Presentasjon og analyse av datagrunnlaget

Eg har som målsetting å få auka kunnskap om korleis lærarar praktiserer den vidare leseopplæringa. Som nemnt tidlegare er det mange moment som ikkje er belyst her av praktiske årsaker. Eg har valt eit lærarperspektiv, og lagt vekt på faktorar som internasjonal forskning ser på som viktige. Informantane har svara nokså likt på spørsmåla. Merriam (1998) peiker på at tematisering må gjerast slik at den skildrar hovudtrekka i datagrunnlaget. Her ligg det ei utfordring i å bestemme seg for kva som er det sentrale i datagrunnlaget. Eg har vald ei temasentrert, analytisk tilnærming (Thagaard , 2010). Eg har brukt kategoriar frå intervjuguiden, laga matriser og plassert utsegn frå informantane inn i desse. Deretter samanlikna eg dei ulike svara for å få ei djupare forståing for fenomenet. Idet følgjande vil eg først gjere kort greie for datagrunnlaget. For å strukturere funna har eg delt presentasjonen inn i tema. Avslutningsvis summerer eg opp funna i datagrunnlaget.

4.1 Generelt om datagrunnlaget

I utvalet mitt er alle kvinner med erfaring frå fire til 34 år i skulen. Dei arbeider på fire ulike skular innanfor to kommunar. Informantane er utdanna som allmennlærarar og førskulelærarar. Nokre har tatt eit år ekstra, noko som svarar til adjunktkompetanse, andre har også i tillegg til dette tatt eit år ekstra med fordjuping i eit fag. Utvalet har ein samansett kompetanse og nokre av dei har spesialpedagogisk kompetanse. Informantane var klar på at korleis ein praktiserer den vidare leseopplæringa, varierer etter korleis t.d. ressursane er fordelte på skulen, talet på elevar i klassa og samansetninga av elevar i klassa. Nokre av lærarane er nye i klassa i haust, og det tar tid til å bli kjende med nye elevar og føresette, også i høve til kva forhold dei har til lesing.

Eg vel å slå saman informantane i ei gruppe. Det er ikkje relevant kven som har sagt kva, men eg vil heller fokusere på kunnskapen og røynslene om leseopplæring som dei formidlar. Årsaka til at eg gjer det slik, er at eg vil redusere faren for identifikasjon.

Datagrunnlaget som blir presentert utgjer ikkje alt som vart diskutert under intervjuet. Eg har strukturert intervjuet og valt ut informasjon som eg ser på som viktig. Det kan vere andre element som kunne vore presentert her, som eg har valt vekk. Slik må det vere for å avgrense materialet. Likevel ser eg på den informasjonen som eg tar med som viktig, med tanke på at dette også er område som Pirls etterspør i sine undersøkingar. Pirls sine

spørjeskjema er utarbeidd av ei ekspertgruppe, og eg har tilpassa spørsmåla til granskinga mi. Når eg presenterer datagrunnlaget, varierer eg mellom å sitere og å lage eit samandrag av det informantane har sagt. Nokre stader høver det best med sitat, andre stader vel eg å summere opp informasjon frå fleire av informantane.

4.2 Arbeidet med den vidare leseopplæringa

Her vil eg komme inn på ulike faktorar som informantane meiner er viktige når det gjeld leseopplæringa. Det blir ikkje presentert ei uttømmende oversikt over arbeidsmåtar, men eg trekk fram moment som informantane ser på som sentrale.

Eg er overraska over at det er så stor semje mellom svara som informantane gir, og eg undrar meg over dette. Det kan vere at dei har dei same læreverka og at mange av dei hadde vore på dei same kursa. Det kan også vere at kommunane ligg nært kvarandre geografisk og deltek i nettverk, som mellom anna jobbar med leseopplæring. Til tross for like svar, meiner eg at eg i granskinga har ei viss breidde. Informantane jobbar ved fire ulike skular, har ulik bakgrunn og røynsle. Eg må seie at eg er imponert over kunnskapen som informantane har om lesing og innsikta deira i temaet.

4.2.1 Ulike leseaktivitetar

Alle informantane er samde om at elevane må mestre å lese på individnivå først, fordi det å lese først og fremst er ei individuell ferdigheit. Informantane uttrykkjer at fenomenet lesing er eit omfattande felt, og det er mange faktorar som spelar inn for å kunne mestre denne ferdigheita.

For å kunne tolke og reflektere over ein tekst saman med andre, må elevane først forstå innhaldet i det dei les. Det å skulle tolke og reflektere over ein tekst er noko nytt som er kome inn leseopplæringa dei seinare åra. Ein del av informantane kjenner på at dette er noko dei må øve på sjølve, før dei kan gi elevane opplæring i ferdigheita.

Informantane har mange ulike tilnæringsmåtar til lesing i klasserommet. Dei varierer mellom høgtlesing og stillelesing i klasserommet. I tillegg har dei individuelt arbeid og gruppearbeid. Alle gruppene har leseleksa kvar dag. Denne leseleksa treng ikkje nødvendigvis vere i norsk i storskulen. Det kan vere at dei har leseleksa i eit anna fag.

Etter 4. klasse er dei ferdige med det grunnleggjande, då skal dei aller fleste ha lært seg å lese og skrive. Eg skriv på vekeplanen at det er viktig fortsatt å høyre barnet i lesing, og at dei les høgt for barna sjølv om dei er på mellomtrinnet. Dei må heller ikkje gløyme å sjekke og høyre dei i lekse. Eg brukar å ha lesekvarten, og startar skuledagen med stillelesing i ei bok som dei sjølve har lånt på biblioteket. Så kan eg gå rundt og høyre dei i lesing og får sjekke dei i lesing.

Sjølv om elevane har knekt lesekode, er det viktig å halde læringstrykket på lesing oppe. Læraren er medviten om at dette er ein ferdigheit som elevane må halde fram å øve på. Dette blir gjort med kjend og ukjend tekst. Læraren oppmodar også dei føresette til å vere aktive i leseutviklinga.

Når elevane kjem opp i 4. klasse, er det så mykje ein skal gjennom at eg ikkje rekk å høyre dei i lesing kvar dag. Vi burde det, men rekk det ikkje. Kanskje kan eg prøve å få det meir til, eg trur det er viktig å høyre dei. Det gjeld også dei føresette. Ein blir aldri ein god nok lesar.

Det faglege trykket er stort i alle trinn. Mange av informantane uttrykker at pensum er omfattande og at dei ikkje får tid til å høyre elevane i lesing så ofte som dei ønskjer. Variablar som store klasser kan også føre til at læraren opplever at ho ikkje rekk over alle elevane. Eg stiller spørjeteikn ved denne fråsegna om at pensumet er så stort at det ikkje blir tid til så mykje lesing som læraren kanskje meiner må til. L-06 har kompetanssmål, det vil seie at læraren sjølv til ein viss grad kan styre opplæringa i faget. Lærarane er med andre ord ikkje lenger så bundne av konkrete læreplanmål som tidlegare.

Der er også informantar som har mindre klasser og gode ressursrammer. Dei har ikkje dei same utfordringane med å få tida til å strekke til når det gjeld å høyre elevane i lesing.

Fleire av informantane har erfart kor viktig det er å gå gjennom leseleksa i fellesskap. Dei legg vekt på å vere gode rollemodellar ved å snakke om innhaldet, og med å lese med god flyt og innleving. Informantane frå storskulen seier det er vanskeleg å finne tid til dette. Fleire av informantane frå småskulen legg vekt på å bruke tid på leseleksa, og ein av dei undrar seg m.a. over kor lite kunnskap dei nyutdanna har om den vidare leseopplæringa:

Det ideelle hadde vore at alle som jobba i grunnskulen hadde opplæring i generell leseopplæring. Dette er noko ein drar nytte av i alle fag. Det er for dårleg, dei nyutdanna lærarane har for lite kunnskap om omgrepet lesing.

Her ser vi ein refleksjon over kor lite merksemd leseopplæringa har i grunnutdanninga. Det kan også sjå ut som om informanten fremjar eit synspunkt om at alle lærarar burde hatt felles ansvar for leseopplæring, uansett fag. Her kan ein få inntrykk av at informanten prøver å gi frå seg litt av ansvaret for leseopplæringa, og prøver å fordele ansvaret mange aktørar.

Andre arbeidsmetodar som informantane trekk fram, er PC.

I fjor hadde vi eit prosjekt som handla om digitale tekstar. I staden for å sleppe dei lause på nettet, så styrte eg dei til å finne digital tekst om Titanic. Det skulle ende som ei brettebok. Nokon skulle finne fakta om reiarlaget, medan andre skildra personar. Då ser du kven som les mykje heime, du ser også kven som er vande med å leite på nettet. Det er også ein del av lesinga å forstå korleis dei skal søke.

Her ser vi at elevane sin bakgrunn viser igjen i skulen, og at læraren mellom anna ser dette igjen i måten elevane jobbar på. Det kan sjå ut som om det er stor skilnad på dei som kan søke på Internett, og dei som ikkje kan det. Andre informantar trekk fram at dei elevane som ikkje er vande med å søke på Internett, lett blir sittande og “rote” ved PC-en, medan andre er flinke og kjem raskt fram til det dei skal.

4.2.2 Biblioteket

Alle informantane opplyser at dei har tilgang til bibliotek i undervisninga. Lærarane seier at dei kan bestille bøker frå det offentlege biblioteket, og kan såleis leggje til rette for at elevane får tilgang til eit større utval av bøker. Dei er alle opptekne av at elevane skal ha ei bok på skulen og ei bok heime.

Vi er fast på biblioteket ein gong i månaden. Dei skal låne ei bok som dei har heime, og ei bok som dei skal lese i på skulen.

Det er positivt at elevane har tilgang til eit bibliotek og at det er sett av tid til lesing i skuletida. Bøkene fungerer såleis som eit tillegg til det faste læreverket. Nokre av læreverka inneheld dessutan avsnitt frå bøker, som kan bidra til at elevane blir nysgjerrige og låner bøkene for å lese meir.

Elevane har altså også ei bok heime, som dei kan lese i. På denne måten legg ein opp til at elevane i enda større grad skal ha høve til å utvikle leseglede og leseferdigheit. Likevel er det ikkje alle elevar som nyttar dette høvet.

Det varierer veldig kva bøker dei vil lese. Eg ser ein heilt klar samanheng med at dei som les på skulen, også les ein del på fritida. Og nokon av elevane har ikkje lyst til å lese i det heile tatt.

Det ideelle er at elevane skal lese i bøkene dei låner. Skulen legg her opp til at det å lese skal vere kjekt, men trass i at elevane får låne bøker som dei sjølve vel ut, er det likevel ikkje sikkert at alle elevane les meir. Det er viktig at elevane har tilgjengeleg oppdatert litteratur, som kan engasjere og motivere til meir lesing. Likevel seier informanten at det ikkje er sjølvsagt at alle elevane les bøker heime.

Eg stiller spørjeteikn ved om lesing alltid skal vere kjekt for elevane, og om det ikkje heller kunne ha ført til betre læring om dei måtte streve seg gjennom ein litt meir utfordrande tekst av og til. Det å lese mykje treng ikkje alltid føre til auka lesekompetanse.

4.2.3 Samarbeid med dei føresette

Alle informantane er opptekne av at dei ønskjer eit samarbeid med dei føresette. Dei har eit fellesmøte i oppstarten av skuleåret og individuelle samtalar i løpet av året for å fremje dette samarbeidet. Nokre av informantane legg vekt på at frå 1.klasse har dei føresette blitt gjort merksame på kor viktig det er å høyre ungane i lesing heime. Dei synest det er viktig å fremme synet at dei føresette har eit medansvar.

Eg har friskt i minne ei klasse eg hadde for ei tid tilbake. Det var ei ganske stor klasse, der nesten alle gutane var dårlige lesarar. Gutane trengte lesetrening, og eg hadde avtale med foreldra om det. Vi hadde også lesekurs på skulen med gutane.

Her seier læraren at ein må gjere personlege avtalar med heimen og fokusere på å øve strukturert heime i tillegg til på skulen.

Mange av informantane opplyser at elevane er svært ulike, t.d. er det i 7. klasse stor forskjell mellom gutar og jenter når det gjeld modning. Det er ei kjend sak at mange

gutur strevar i skulen, og som vi ser overfor, også med lesinga. Eg undrar meg over om jentene er meir tilpassingsdyktige enn gutane, og om gutane ikkje greier å tilpasse seg til skulesystemet på same måten som jentene? Dermed kan det faglege utbyttet bli mindre. Det kan vere at gutane ikkje har stor interesse for tekstutvalet i skulen, og at lærarane kunne ha jobba meir med å finne tekstar som er tilpassa deira interesser. Dette kan også påverke leselysta til gutane.

Andre har avtalar som går ut på at føresette og lærar skal signere i leseboka eller på arbeidsplanen når eleven har lest fem gonger.

Det har aldri vore noko problem, foreldra tar dette på alvor. Dette har vore poengtert sia 1.klasse. Dei må lese fem gonger, og skrive under på at dei har gjort det. Vi signerer også når vi har høyrte eleven i lesing.

Informantane seier at ved å skrive under leseleksa så “passar” ein på kvarandre, og at det forpliktar å høyre elevane i lesing. Ein annan informant seier at det kjennast godt å sjå underskrifta frå føresette. Då veit ho at ungane blir følgde opp. Det er også rom for å gjere avtalar med føresette dersom det vert for mykje leseleksa for eleven. Alle informantane opplyser at dei brukar arbeidsplanar, og nokre av dei lagar ulike planer til elevane i klassen.

Fleire av informantane peikar på kor viktig oppfølging frå heimen er:

Dei to elevane hadde like ressursar og føresetnader. Den eine gjekk det dårleg med. Eg tok det opp på kontaktmøte, men det vart ikkje følgd opp. Elevar som vart oppfølgd heime klarer seg betre enn dei som ikkje blir det. Oppfølging frå heimen er ein viktig faktor.

Dette er eit konkret døme på at informanten meiner at oppfølginga heime har mykje å seie for leseutviklinga. Informanten hadde to elevar, som var nokså like med omsyn til lesing og skriving. Sjølv om læraren påpeikte til dei føresette kor viktig det var å støtte opp under leksene, vart det altså ikkje følgd opp i alle heimane. Dette meiner informanten hadde betydning for den vidare leseutviklinga til elevane. Det kan vere ulike grunnar til kvifor elevar ikkje får tett oppfølging heime. Nokre av dei føresette har kanskje ikkje røynsle med tekstutvalet som elevane skal gjennom, og ser kanskje ikkje heilt verdien av å følgje opp.

Andre informantar peikar på kor viktig det er at elevane sine basale behov, som til dømes mat, klede og søvn, er dekte. Mange av dei meiner at elevar som vert følgde godt opp heime, generelt har ei meir positiv utvikling enn andre.

4.2.4 Bruk av testar

Nokre av informantane testar meir enn andre. Årsaka til det, er at leseverket som dei nyttar, har nivåindelte bøker. For å gå vidare til neste nivå må lærar gjennomføre ein lesetest med elevane. Informanten seier at elevane gir uttrykk for at dette er kjekt. Ho får også spørsmål frå føresette om ikkje barnet deira snart skal testast, fordi dei meiner at ungen har hatt framgang:

Dette er noko som eg og kontaktlærar ser, og av og til ho mor. Då går det på det lesetekniske og om dei får med seg innhaldet av det dei les.

Her uttrykker informanten at det er eit samarbeid mellom skule og heimen. Med andre ord er det fleire aktørar som følgjer med leseutviklinga til eleven. Informantane seier at dei står nær elevane i leseutviklinga, og at prøvene stadfestar det dei har sett og lagt merke til i undervisninga. Dei har også elevsamtalar, der eleven får formidle om det er noko han/ho strevar med.

Alle brukar leseprøvene Carlsten¹ og kartleggingsprøver frå Udir². Carlsten-prøvene blir gjennomført to gonger per år, medan Kartleggjaren vert gjennomført ved skulestart.

Andre gonger kan der vere elevar som har ein dårleg dag, som ikkje følgjer med, så vi må ta Carlsten med ei klype salt. Carlsten leseprøve er veldig god, men eg kjenner at resultatata på langt nær fortel alt. Carlsten er bra, men vi kan bruke han som ein peikepinn, det er ei trygghet, men fortel ikkje alt. Det er mange som blir nervøse, og så har du dei som brukar veldig lang tid, så den reelle lesefarta er ikkje alltid reell, viss du skjønar kva eg meiner.

Informanten meiner at Carlsten leseprøve er eit nyttig verktøy for å følgje med leseutviklinga til elevane. På den andre sida er læraren medviten at slike prøver ikkje

¹ Carlsten-testen er eit felles omgrep på lese- og skrivetestar. Prøvene skal kartleggje elevane sin dugleik både på lesing og skriving, og har som hovudformål å avdekke og førebyggje lese- og skrivevanskar (Roe, 2011).

² Kartleggingsprøvene er ein reiskap for læraren til å finne ut om enkelte elevar har behov for ekstra oppfølging i ferdigheiter og fag (Udir, 2010).

fortel alt om leseutviklinga. Det kan vere faktorar som påverkar prestasjonen til elevane, som gjer at ein ikkje alltid kan stole på resultatet. Ein finn også elevar som har eit noko seinare arbeidstempo. Dette påverkar lesefarta og igjen resultata av testen. Informanten meiner at eleven likevel kan vere ein god lesar.

Kartleggjaren er eit greitt verktøy, den gir ein indikasjon på kor elevane er. Det er også greitt for foreldra, eg synes at det er positivt for foreldra å vite om eleven er over eller under grensa. Dette fører til at vi har eit felles ansvar for å følgje med leseutviklinga til eleven.

Her ser vi at kartlegginga blir både eit reiskap for læraren i den vidare leseopplæringa og ei form for tilbakemelding til dei føresette. Informanten meiner at kartlegging også er ein fin måte å få gjort dei føresette merksam på kor eleven står når det gjeld lesing. Ho er oppteken av at dei føresette skal bli informert, og at ein i fellesskap skal bidra til at eleven får ei så god oppfølging som muleg.

Ein av informantane stiller spørjeteikn ved all testinga:

I dagens samfunn er ungane meir belasta enn vi var på denne alderen. Dei er så opptatt av kva andre synes; kva kan eg klare i forhold til andre? Det er mykje slikt. Eg tenkjer mykje på det, eg er opptatt av å teste, men vi må passe oss litt, slik at det ikkje vert for mykje testing. Eg tenkjer at vi skal passe oss, der er mange ting som ikkje kan målast på papir.

Her ser vi at informanten ser elevane som deltakarar i eit miljø som stiller krav, og at ungane samanliknar seg med andre. Ho peiker på at det er viktig å kontrollere at elevane har fått med seg fagstoff, og har samstundes ein refleksjon over at det kan bli for mykje testing. Det er ikkje alle kvalitetar som kan målast ved å ta ein test.

4.2.5 Læringsstrategiar³

Alle informantane gir uttrykk for at det er viktig å bruke tid på å lære læringsstrategiar, og å forklare elevane kvifor ein gjer dette. Nokre av informantane bruker eit læreverk som i byrjinga av skuleåret lærer elevane forskjellige verktøy. Under intervjuet kjem det fram at det verktøyet som elevane bruker mest, nok er det same som læraren kjenner seg trygg på:

³ Læringsstrategi blir ofte delt inn i tre hovudgrupper; å kunne lære utanboks, å kunne utdjupe fagstoff og kunne kvalitetssikre at lærestoffet er lært (Roe, 2011).

Klassa mi har nok lagt sin elsk lotus-skjema⁴, fordi eg har styrt dei til det. Lotus-skjema er sånn laga, at alle kan klare å fylle ut i kvar rute. Dei svakaste skriv kanskje stikkord, nøkkelord og korte setningar, medan dei sterkaste skriv meir utfyllande setningar.

Enkelte informantar seier at dei ser ein forskjell på kva strategiar svake og sterke elevlar brukar. Dei svake elevane finn støtte i bilete og korte bilettekstar. Dei sterke elevane har vanlegvis ikkje problem med å få med seg innhaldet.

Informantane har lagt vekk enkelte av strategiane, fordi dei vart for abstrakte for elevane. Dei er klare på at det tar tid å lære elevane ulike strategiar og at det er viktig å bruke varierte metodar. Her er eit døme på dette:

Les og lær-metoden byrjar med at vi ser på bilettekst og marg-tekst og prøver å setje oss inn i kva teksten handlar om. Vi tenker at når vi masar lenge nok og gjentek, så skal det vere ein metode å nærme seg ein fagtekst på. Vi har høyrte og lært på kurs at når læraren er i ferd med å bli dritlei av å modellere, då byrjar kanskje elevane å få taket på det. Vi må ikkje gi oss, det er teorien.

Her kan det sjå ut som at informanten meiner at det er skilnad mellom idealet og kva som er praksis. Det tar tid å lære elevane ein læringsstrategi, og nokre treng meir tid enn andre for å forstå og bruke desse. I ein klasse kan det vere stor skilnad mellom elevane. Nokre er svært sjølvstendige og kan byrje av seg sjølv, medan andre treng meir styring frå læraren.

Det kan verke som om informanten meiner at det til tider kan blir for mykje fokus på strategiar både for elevane og læraren.

Det tar tid og krefter å praktisere læringsstrategiar. Ein informant seier det slik:

Vi jobbar med at ungane skal finne ein måte å hugse på (læringsstrategi), som gjer at dei kan hugse ein fagtekst. Eg vil nok seie at over halvparten av klassa veit kvifor vi brukar læringsstrategiar (...) Vi må styre dei ganske mykje, det er mange gutar, mange er umodne og dei greier ikkje å jobbe sjølvstendig.

Her seier læraren at ein må jobbe saman med ungane, hjelpe dei til å forstå kvifor dei skal lære seg strategiar, slik at elevane kan lære seg å lære. Vidare er det nok ikkje alle som forstår kvifor ein skal gjere dette. Informanten peiker også på at mange av gutane er umodne og treng ei styrande hand.

⁴ Lotus er eit tankekart.

4.2.6 Motivasjon

Fellesnemnaren for at elevane skal vere motiverte for lesing, er at det må vere interessante emne som fengjer dei. Informantane opplyser at det er viktig å finne tema som dei likar for at elevane skal få lyst til å lese.

Det må vere interessante emne som opptek dei. Då er dei meir motiverte. Det er sjølv sagt. Litteratur som dei har eit forhold til, t.d. Knerten, Pippi, Karius og Baktus, synes dei er spanande. Vi skal ut og lage oss Knerten, det gjer meir ut av teksten. Dra parallellar til naturen, kunst og handverk og musikk. Det trur eg vi var flinkare til for 15 år sidan. Vi har mista litt av heilheita, Norsk er norsk, matte er matte, utan å tenkje. Vi har mist litt av tematenkinga i den norske skulen.

Informanten fortel at når elevane kjenner att teksten, så vert dei meir motiverte for å lese den. Ho fortel vidare at når elevane får gjere noko praktisk, så får dei større utbytte av innhaldet. Ho seier at å knyte tekst til andre fag, også kan føre til større utbytte. Ho kjem inn på at dette var arbeidsmåtar som vart brukt i større grad tidlegare. No er faga meir oppstykkja og isolerte. Tema som arbeidsmetode i skulen har smuldra litt vekk.

Ein annan informant uttrykker det slik:

Elevane er motiverte for lesing i 5. kl. Men på veg mot 7. klasse har eg erfart at nokon av dei fell av. Men det er nokon som gler seg til leselyst-prosjekt. Eg brukar å sette på ei lydbok medan dei et, og ser heilt tydeleg kven som sit og følgjer med, dei sit gjerne igjen og høyrer. Det har nok med kor vande dei er til å bli lest for heime, eller mangelen på det. Eller kanskje oppdagar nokon at det å bli lest for, er kjempekjekt. Men eg ikkje heilt sikker på kven som blir lest for, og om det er sant når dei seier at dei ikkje blir lest for heime.

Her ser vi at læraren har erfart at elevane i utgangspunktet er motiverte for lesing når dei startar på mellomtrinnet, men at det er elevar som mistar motivasjonen på høgare klassetrinn. Leselyst-prosjektet ser ho at nokre elevar gler seg til. Vidare har ho god erfaring med å bruke lydbøker. Ho peikar også på at ho ikkje veit kven som blir lest for, og om informasjonen frå elevane om lesing heime stemmer.

Ein annan informant seier dette om motivasjon:

Ikkje alle er motiverte til å lese. Det er ein del som seier at dei kan å lese, og undrar seg over kvifor dei skal lese. Eg seier at dei må lese. Eg ser at dei er motiverte for å lese bøker, særleg under prosjekt leselyst. Dette prosjektet kjører vi ein gong i året, og då er

det fire ulike nivå. Når det er leseprosjekt, synes dei at det er kjekt å lese. Dei kan velje bøker og kanskje er det fordi det er skjønnlitteratur?

Her seier læraren at det er ikkje alle som er motiverte og at desse elevane ikkje ser meninga med å lese, fordi dei allereie kan lese. Vidare har informanten erfart at leselystprosjekt med nivåinndelte bøker fremjar motivasjonen til elevar og undrar seg over om årsaka til dette er sjangeren.

Ein informant meiner det er viktig at elevar som har store lesevanskar, opplever lesing som kjekt og meningsfylt. Læraren fortalte at ein elev var interessert i bilar, og for å skape engasjement laga ho eit leseverk saman med eleven. Dei knytte innhaldet opp mot andre fag, t.d. matematikk. Læraren opplevde at interessa for å lære vart sterkare og at eleven kom inn i ein god sirkel.

Læraren fortel at det er viktig at elevar som strevar, får oppleve at det å lese er ein meningsfylt aktivitet. Ho har saman med eleven laga eit produkt, der ein kan knytte inn andre fag. Dette bidreg til at eleven opplever det å lese som meir meningsfylt.

4.2.7 Leselyst

Informantane har erfaringar med at Leselyst-prosjekt hjelper til med å skape motivasjon hos elevar. Vidare seier dei at bøker som er inndelte i nivå gjer at det er lettare for elevane å finne noko som dei har lyst til å lese om. Dei opplyser om at nøkkelen er å finne i eit emne som interesserer dei, men dei opplever inn i mellom elevar som ikkje gidd - og då er det vanskeleg. Informantane er nøgde med lesebøkene. Dei opplever at historiene treff elevane og at det skapar engasjement. Eit hjartesukk som går att er at pensum er stort, og at ein skulle hatt meir tid til å lese og jobbe med tekst. Å sørge for at elevar opplever meistring, kan bidra til auka motivasjon.

Eg er opptatt av at elevane skal meistre, uansett kva for nivå dei er på. Læraren sin jobb er å legge til rette for at elevane opplever å meistre (...) (...) det er viktig å finne noko å skryte av, men det må vere reelt, det må vere sant skryt.

Her legg informanten vekt på at elevane skal oppleve at dei får til å lese, same kva for eit nivå dei er på. Ein må legge til rette for at elevane skal meistre. Læraren seier også at det er viktig å rose elevane når dei fortener det.

Ein anna informant formulerer seg slik til elevane:

No skal vi streve, vi vil bli gode, ikkje sant? Vi er på jobb og skal bli flinkare. Skal vi bli gode lesarar, så må vi øve... Prøve å dra parallellar til idrettsgreiner, mange barn er opptatte av idrett, slik er det også med lesing, skal vi bli gode så må vi øve.

Her legg informanten vekt på å fortelje ungane at det å lese kan vere strevsamt, og at vi må jobbe når vi er på skulen. Ho freistar også å vise til situasjonar som ungane kan kjenne seg att i, og på denne måten gjere elevane medvitne om at ein må øve for å bli flinkare.

Ein informant seier:

Eg ser det er lurt å lese i kor, med det er sikkert nokre som lurar meg og som ikkje les, men eg tenkjer at dei får i alle fall høyrte teksten før dei går heim att. Variasjon er viktig, lese ei og ei setning, altså lesestafett, så får alle lese. Du lykkast og mislykkast på dette feltet også. Eg føler at vi skulle hatt mindre pensum og meir tid til lese. Vi ligg og flyt oppå, vi går aldri ned i djupna (...), vi må ned i materien, det blir berre lapskaus til slutt. Difor har eg kopiert frå andre læreverk, for å bruke meir tid på det grunnleggjande. Eg trur vi må terpe meir (...) Det er betre å kunne mindre og gå i djupna, det er viktig med det grunnleggjande. Du kan godta feil i kj-lyd i småskulen, men ikkje på vidaregåande.

Her uttrykkjer informanten at det er viktig å lese teksten saman med elevane før dei går heim. Ho er medviten om at det er ikkje alle som les saman med ho, men dei får i alle fall høyre teksten i klasserommet. Læraren seier at det er viktig å variere arbeidsmåtar når ein går gjennom tekstar, og at ein som lærar opplever både det å meistre og ikkje meistre på dette feltet. Vidare tar informanten opp eit dilemma, nemlig tidsklemma, og at pensum er stort. Læraren peikar på at det blir brukt for lite tid på å lære det grunnleggjande og å lære dette grundig. Ho kjem også inn på at grunnleggjande grammatikk må vere innlært før elevane går over i vidaregåande skule.

4.2.8 Leseforståing

Informantane er opptekne av at det ideelle er å bruke tid på å gå gjennom tekstar saman med elevane. Dei er stort sett nøgde med læreverket som dei brukar, men er klar på at det perfekte læreverket ikkje finst. Mange er fornøgde med metodikken som er knytt til eit svært syntetisk leseverk, men på den andre sida ser dei at akkurat dette læreverket manglar moment som byggjer opp under det kreative hos ungane.

Informantane meiner at det er lurt å snakke om tema før dei går vidare ser på teksten, forklare ord, sjå på bilete, før ein startar å lese. Informantane seier vidare at dei brukar forskjellige læringsstrategiar når dei skal gå gjennom ein tekst. Kva strategi som vert brukt, er avhengig kva for tekst det er og alderen til ungane. Mange av informantane opplyser at dei må gå gjennom stoffet i fellesskap, og at dei brukar mykje tid på dette.

Eg brukar mykje tid på å gå gjennom stoffet med dei. Når vi har gjennomgått, skal dei kanskje begynne med den første oppgåva. Då veit dei ikkje kva dei skal gjere, du står ofte og formidlar i klassen, det går ikkje inn til ein og ein. På ein måte skjønner dei ikkje at eg snakkar til dei, sjølv om dei sit saman med dei andre i klassa. Dette er eit stort problem. Eg må nesten tygge saman med dei, då kan ein spørje seg: Er det for vanskeleg?

Her seier informanten at sjølv om ho brukar mykje tid på å forklare innhaldet i ein tekst, så er det ikkje sjølvstøtt at elevane får med seg fagstoffet. Sjølv om elevane er fysisk til stades i klasserommet, så kan dei vere i si eiga verd. Dette kan føre til at dei ikkje tar imot det som læraren formidlar. Ho stiller også spørsmål ved om pensumet kan vere for vanskeleg.

Ein informant undrar seg over faktorar som kan påverke leseforståinga og seier:

Det som hemmar ein del er at eg synest at ordforrådet er så dårleg. Dei manglar så mange ord og omgrep. Dette er vi ganske så bevisste på. Vi stoppar opp undervegs i teksta og spør: Kva betyr det? På denne måten prøver vi på ein måte å før-lese leseleksa. Vi ser over og ser ord, eg synest at dei manglar språk. Mange er dårlege på ord, sjølvstøtt har vi mange som er gode på ord, som les mykje og som skriv mykje, men vi har ein del som er dårlege.

Her seier informanten at eit dårleg ordforråd påverkar leseforståinga negativt. I undervisninga stoppar dei opp i teksten og forklarar ord undervegs. Vidare peiker ho på at ordforrådet hos enkelte er svakt, medan det hos andre elevar er sterkare.

Informantane er samde om at tekstar som inneheld bilete, er til god hjelp for mange elevar. Dei fortel også at eit verkemiddel for å hjelpe elevane til å forstå innhaldet, er å føregripe tekstar.

Ein informant formidlar:

Når eg les leseleksa, stoppar eg opp og spør kvifor tenkte han eller ho slik? Kva trur du kjem til å skje no? Denne refleksjonsrunden trur eg har meir verdi enn vi anar. Vi må lære elevane å tenkje på fleire plan i teksten. Slike refleksjonsspørsmål og å telle setningar som startar med det og det ordet. Det kan høyrest banalt ut, men eg trur det har med leseforståing å gjere. Eg ser vekk frå dette med modning, men med modning er det noko som kjem.

Her uttrykker informanten at ho freistar å lære elevane å kommunisere med teksten – stoppe opp og undre seg over kva som har skjedd og kva som kan kome til å skje. Ho seier vidare at det å jobbe konkret med setningar er viktig. Ho seier at det kan høyrest rart ut, men meiner at det har verdi for ungane. Informanten peikar også på modning som ein viktig faktor, og det kan tolkast som om læraren meiner at modning har betydning for å forstå ein tekst.

Ein annan informant seier:

Det er bra at vi har fått inn dei ulike måtane å lese på, t.d. tenk sjølv eller les mellom linjene. Vi er blitt flinkare til å resonnerer enn før. Det har også noko med modning å gjere. Men vi må øve oss på å reflektere, det er noko som må lærast.

Informantane er einige om at modning er ein viktig faktor for leseforståing. Å lære elevane å tenke og resonnerer over ein tekst er ein viktig del av leseopplæringa. Dette må lærast. Det er difor viktig at læraren har ulike strategiar å møte ein tekst på.

4.2.9 Leseundersøkingar

Dei fleste informantane veit lite om PISA og Pirls, dei har aldri deltatt i desse undersøkingane. Alle har likevel fått med seg resultatane om at skulen må jobbe meir med lærestrategiar. Nasjonale prøver, derimot, har alle kunnskapar om.

Det er ulike meiningar om nasjonale prøver mellom informantane. Nokre av dei stiller spørjeteikn ved måten prøvene vert gjennomførte på, rettinga av prøvene og korleis resultatane vert presenterte. Dei undrast over enkelte skular som brukar mykje tid på å øve til prøvene.

Informantane synest dei nasjonale prøvene er vanskelege, og ein del lurar på om det er ei prøve i å vere uthaldande, sidan elevane skal sitte stille i 90 minutt og jobbe med tekst.

Ein begynner på 5. trinn og etter 1,5 månad skal du sitte stille i 90 minutt og vise kva du kan. Det er ikkje alltid det er lesinga som blir målt, men evna til å vere uthaldande. Skal vi lære dei opp til prøvesituasjonen? I tillegg til å lære dei å lese?

Denne informanten stiller spørjeteikn ved heile prøvesituasjonen og om dei nasjonale prøvene måler det dei faktisk er meint å skulle måle. I tillegg spør ho om ho skal bruke tid på å lære elevane å sitte stille og jobbe i 90 minutt utan hjelp, eller om det er lesing som skal vere i fokus.

Ein annan informant stiller seg undrande til korleis resultata vert målt. To elevar kan ha same poengsum, men har jobba på ulikt vis.

To elevar kan ha same poengsum. Den eine gjer seg flid, brukar tid og blir ikkje ferdig, fordi han er omstendeleg, grublar og les oppatt teksta. Den andre eleven kan vere ein middelhavsfarar, som tippar og gjer alle oppgåvene og 20 av dei vert rette. Då tenker eg som lærar at det er stor forskjell på desse to tilfella, men media ser det ikkje.

Informanten ytrar at resultata ikkje nødvendigvis reflekterer nivået til elevane. Her kjem ho med døme på to elevar som kjem likt ut på dei nasjonale prøvene. Den eine eleven er omstendeleg, jobbar seint og blir, på grunn av tidsavgrensinga eller at prøvene er omfattande, ikkje ferdig. Den andre har flaks. Dette er noko som media ikkje har innsikt i når dei får resultata av prøvene.

Ein annan informant stiller spørjeteikn ved korleis prøvene vert retta:

Eg burde retta prøvene på ein anna skule og omvendt.

Her kan det sjå ut som om informanten uttrykker at det er vanskeleg å vere habil når det gjeld retting av prøvene til eigne elevar. Det kan vere lettare å oppvurdere eller nedvurdere elevane når ein har eit forhold til dei.

Mange av informantane løftar fram at mange skular brukar tid på å førebu seg på dei nasjonale prøvene.

Det er mange skular som drillar på oppgåvene, vi har ikkje brukt så mykje tid på det, men vi har øvd oss på tidlegare nasjonale prøver, slik at elevane veit kva dei går til. Viss ikkje hadde dei fått problem, trur eg.

Det altså skilnad på korleis skulane førebur elevane på prøvene. Nokre drillar på oppgåver, medan andre går gjennom tidlegare prøver. Informanten peikar på kor viktig denne førebuinga er. Utan førebuing trur ho dei kan få større utfordringar med å gjennomføre prøva.

Informantane er generelt negative til måten resultata blir framstilte på i media. Alle er samde om at media presenterer resultata på ein feil måte. Media presenterer resultata frå statistikken, men har ikkje kunnskap om faktorar som kan påverke resultata. Media tar ikkje med t.d. klassesamansetning (t.d. tal på framandspråklege og kulturell kapital). Dei føler at media indirekte legg skulda på læraren for dårlege resultat.

Eg er imot dette med å samanlikne kvarandre sine klasser og skular, fordi det er så mykje som ligg bak ei klasse (...) Det er så mykje som den jamne mann ikkje veit (...) Det er så mykje som ikkje kjem fram, du ser jo alt som har kome fram om dei nasjonale prøvene, t.d. om elevar som har fritak frå prøvene eller blir bedne om å vere heime på prøvedagen.

Måten media presenterer resultata på, kan også påverke sjølve gjennomføringa av dei nasjonale prøvene.

Resultatet gir ein peikepinn. Eg har ei kjempeflink jente. Ho var så nervøs at ho gjorde det dårleg. Kor kjem den faktoren inn? Det kan trykke dei ned i staden for å byggje dei opp.

Både sterke og svake elevar kan bli påverka av fokuset på dei nasjonale prøvene i media. Det kan sjå ut som om dei er redde for at deira prestasjonar fører til at skulen kjem dårleg ut.

Det er ikkje berre kritiske innspel til nasjonale prøver som kjem fram i intervjuet. Ein fordel med dei nasjonale prøvene er at dei gir ein god indikator på kva kriterium som gjeld for å meistre det å lese.

Ein informant seier dette:

For meg har nasjonale prøver vore ein positiv vekkjar for det å jobbe med leseforståing, blant anna. Eg har blitt meir klar over kva som skal til for å bli ein god norsk lærar ved å stoppe og reflektere. Det har vært nyttig, det er noko med å hamne i eit spor.

Her peiker informanten på at dei nasjonale prøvene kan bidra til at forståinga for lesing og viktige faktorar som påverkar leseforståing, aukar hos læraren. Dette kan bidra til refleksjon over korleis ein skal arbeide med tekst saman med elevane. Læraren peikar også på at ein lett kan bli verande i ein arbeidsmetode utan denne refleksjonen.

Ein annan informant seier dette om nasjonale prøver:

Det er viktig med kvalitet i skulen og dersom nasjonale prøver blir brukt rett, så er det ein god ting. Det er bra vi at vi har fått inn dei ulike måtane å lese på; tenk sjølv, lese mellom linjene, vi har blitt flinkare til å resonnerer. Vi må øve oss, det må lærast.

Her uttrykkjer informanten at det er viktig med kvalitet i skulen. Nasjonale prøver kan vere eit verktøy som verksemda kan dra nytte av dersom resultatet vert forstått og brukt rett. Læraren seier vidare at prøvene har vore nyttige, fordi ein les tekstar på ulike måtar. Informanten peikar også på at dette er faktorar som må øvast og lærast.

Ein informant seier:

Eg synest at nasjonale prøver gir ein peikepinn på korleis samfunnet vil at desse ungane skal lese, for der er matematikkoppgåver, der er tabellar og leksikonside - det er mykje informasjon. Eg synest at det er ein vekkjar på at lesing ikkje berre er å lese ei kjekk bok. Vi må gjere foreldre merksame på at lesing ikkje berre er å måle farta og innhaldet. Elevane skal også å kunne nytte tabellar og liknande. Då er ikkje dei nasjonale prøvene dumme.

Informanten peikar på at dei nasjonale prøvene gir ein indikasjon på kva for krav samfunnet stiller til korleis elevane skal lese. Vidare fortel ho om oppgåvene som er i prøvene. Informanten peikar også på at lesing ikkje berre er fornøyelse, at føresette også må få eit større innblikk i dei utvida krava som høyrer til det å meistre lesing. På denne måten kan dei nasjonale prøvene gi nyttig informasjon.

4.3 Oppsummering av datagrunnlaget

Moment som går att i datagrunnlaget, er at undervisninga blir påverka ytre faktorar, t.d. at elevane er veldig forskjellige og gutane generelt er meir umodne enn jenter. Kor store gruppene er og korleis ressursane er fordelte, har også stor innverknad på korleis ein driv den vidare leseopplæringa.

Informantane har svara nokså likt på spørsmåla, og ein må ta høgde for at svara kan vere påverka av intervjusituasjonen, og at informantane gir eit “glansbilete” av korleis dei praktiserer den vidare leseopplæringa. På den andre sida opplevde eg dei som veldig ærlege og opne. Dei opplevde å lukkast og mislukkast på feltet. Informantane er opptatte av å bruke biblioteket, og legg vekt på at lesing også skal vere ein fornøynelses-aktivitet. Dei var samde om at lesing først og fremst er ein individuell ferdigheit, fordi ein må forstå innhaldet sjølv, før ein kan diskutere det med andre.

Vidare er dei opptekne av at samarbeid med føresette er viktig. Eit konkret døme på det er nemnt i teksten. Dei påpeiker også at det er viktig at barna sine basale behov må vere dekte opp, viss ikkje greier dei sjølv sagt ikkje å konsentrere seg om skulearbeidet. Eit moment som kan påverke svara som kom fram i intervjuet, er at eg gjennomførte granskinga i haust. Då hadde nokre av informantane akkurat starta med ny klasse, og dei hadde ikkje rekt å bli godt kjende med elevane og føresette.

Informantane nyttar testar for å sjå kor elevane er i leseutviklinga, kor det buttar mot og kva elevane treng å øve meir på. Dei er ivrige etter å vise resultat til heimen, og på denne måten leggje opp til eit samarbeid med dei føresette.

Lærarane legg vekt på å bruke læringsstrategiar og har sjølv sagt ulike erfaringar med desse. Nokre har lagt vekk enkelte av dei, fordi dei vart for vanskelege for elevane. Det kjem fram at dei læringsstrategiane som vert mest brukt er dei som lærarane kjenner seg trygge på og likar sjølve.

Informantane er klare på at for å auke motivasjon for lesing, må dei finne ut kva elevane er opptekne av. Prosjekt Leselyst har dei gode erfaringar med. Ein av lærarane har saman med ein elev laga eit produkt, noko som førte til at eleven utvikla ei positiv innstilling til lesing.

Mange opplever eit dilemma mellom tidspress og pensum. Nokre stiller spørsmål til om læreverket er for vanskeleg. Andre ønskjer at dei hadde meir tid til å drive med lesetrening, og til arbeide med grunnleggjande grammatikk.

Eg ser at omgrepet den vidare leseopplæringa får gjennomslag hos informantane, og det ser ut som dei jobbar bevisst med det. Eg undrar meg over innvendingar om tidspress og pensum, fordi L-06 er kompetanseorientert. Det gir lærarane rom for å prioritere lesing.

Det kan også sjå ut som at mange gutar ikkje er modne nok til å jobbe sjølvstendig med lesing og lesestrategiar.

Dei fleste kjenner til Pisa og Pirls, men har ikkje sett seg inn i kva desse undersøkingane inneheld. Lærarane er likevel kjende med at Pisa peikar på læringsstrategiar som eit moment dei kan jobbe vidare med. Informantane er einige i at det er viktig å lære elevane ulike verktøy for å lære.

Derimot har alle kjennskap til nasjonale prøver, og dei undrar seg over mellom anna kva slike prøver egentleg måler. Måler dei evna til å vere uthaldande eller måler dei leseferdigheit? Andre reiser spørjeteikn ved at enkelte skular brukar mykje tid på førebuing før prøvene, og undrar seg over kor mykje tid som blir brukt på dette i staden for å jobbe etter læreplanen.

I neste kapittel skal eg drøfte nokre av resultatata opp mot problemstillinga, med bakgrunn i teori og empiri.

Kapittel 5: Drøfting

I dette kapitlet vil eg løfte fram problemstillinga igjen: Korleis praktiserer lærarar den vidare leseopplæringa - etter at elevane har knekt lesekode? I granskinga har eg hatt som målsetting å sette fokus på omgrepet lesing og utvikle kunnskap om korleis lærarar arbeider med den vidare leseopplæringa. Eg vil drøfte og tolke hovudfunna, som eg meiner er dei mest interessante, sett i lys av sentrale teoretiske perspektiv, empiri og forskning på feltet. Drøftinga vil omfatte eit breitt utval av tema, då eg finn dette av verdi både med omsyn til eiga forskning. Eg ønskjer å kaste lys over fleire interessante tema om den vidare leseopplæringa. Eg håper at også andre kan finne det interessant å forske vidare på enkelte av funna. Eg vil løfte fram eigne hypotesar som kan gi støtte til konklusjonen.

5.1 Lesing som individuell ferdigheit eller sosial prosess?

Informantane understrekar at lesing først og fremst er ei individuell ferdigheit. Elevane må kunne avkode og forstå det dei les. Som Høien og Lundberg (2003) seier, handlar det om kognitive prosessar, om det å skape mening i teksten og ikkje berre lese teknisk. Dette må vere på plass før elevane kan samarbeide om teksten. Her vi kan trekke parallellar til både PISA og Pirls, som plasserer leseferdigheit i spenningsfeltet mellom det individuelle og det sosiale.

Dei kognitive teoriane har som eg peika på i kapittel to har vore med på å løfte fram den syntetiske lesemetoden i Noreg. Det kan sjå ut som om dette synet framleis har stor betydning for den vidare leseopplæringa. Motivasjon er ein sentral faktor i kognitiv teori, dette kjem eg tilbake til seinare i dette kapitlet.

Som eg nemnde i kapittel fire, seier nokre av informantane at dei på grunn av stort fagleg trykk ikkje rekk høyre elevane i lesing kvar dag. Dei ønskjer å få gjort dette, og understrekar at det er ein viktig del av leseopplæringa, men tida strekk ikkje til.

Såleis kan det sjå ut som om høyring av leselekse og øving på lesing som individuell ferdigheit ikkje har like stort fokus i den vidare leseopplæringa. Ifølgje ferdigheitsmodellen til Dreyfus og Dreyfus (1986) er ein elev på dette nivået sannsynlegvis ein avansert begynnar og har eit distansert forhold til det å lese. Då treng

han hjelp og støtte frå den signifikante andre, til lære seg korleis han skal bli involvert i eiga lesing. (Dreyfus & Dreyfus 1986, s.50 her sitert i Skaftun, 2009, s. 17).

På den andre sida opplyser informantane at dei går gjennom leksene i fellesskap. Sjølv om ein går gjennom tekst på denne måten, er det likevel ikkje sikkert at alle elevane får med seg innhaldet. Om ungane er til stades i klasserommet, er det ikkje sikkert at dei får med seg innhaldet i det som blir lest. Dei kan t.d. drøyme seg vekk, vere ukonsentrert eller liknande. Ein av informantane seier at ho synest dette er viktig, fordi dei i alle fall får gått gjennom teksten ein gong i fellesskap.

Engen (2008) gjer oss merksame på at det er viktig å stille krav til elevane. Han seier at mange lærarar kunne vore flinkare til dette, og at det kan vere med på å forhindre at elevar sakkar akterut. Informantane har opplevd at elevane mistar motivasjonen for lesing på dei høgare klassetrinna. Kanskje kan utydelege krav til elevane vere ein del av årsaka til dette.

Eg var spent på om eg ville finne samhandling, som dei sosiokulturelle teoriane legg vekt på, i leseopplæringa. Eg har inntrykk av at lærarane gjennom ulike aktivitetar freistar å få dette til, men at ulike faktorar, som t.d. førestillinga om tidspress og øving til nasjonale prøver, gjer at dei ikkje prioriterer dette i stor grad.

5.2 Tidspress som avgrensing for leseopplæringa

Eg undrar meg over fråsegna til informantane om at dei har tidspress og er i tidsklemma. Mange seier at pensumet er stort og at dei ikkje rekk å høyre elevane og øve på lesing i like stor grad som dei ønskjer. Resultata frå Pirls viser at det skjer oftare dagleg leseopplæring på 4. trinn enn på 5. trinn. Etter Kunnskapsløftet er læreplanane inndelt i kompetansemål og har ikkje lenger konkrete læreplanmål som elevane skal nå, som i L-97. Den enkelte lærar står difor friare til å planleggje og gjennomføre undervisninga si no, enn det dei hadde tidlegare. Det kan sjå ut som om dei sjølve har underlagt seg eit paradigme, som ikkje har fotfeste i læreplanane i dag. Slik eg ser det, er dette meir ei førestilling om at pensum er stort og tida knapp, enn realiteten.

Som Haug (2011b) seier det, så unnlèt mange lærarar å setje i verk tiltak som dei veit fører til læring. Han nemner m.a. motivering, kontroll, repetisjon, samtale, osv. Årsaka til dette kan vere at dei føler tidspress og opplever at dei ikkje har tid til slike læringsaktivitetar. Eg meiner at mange kunne ha frigjort seg frå denne førestillinga og heller stolt litt meir på seg sjølve. Informantane har stor kompetanse og røynsle på fagområdet, og såleis kunne dei ha vore tryggare på eigen kompetanse og prioritert annleis i opplæringa. Etter mi vurdering kan lærarane frigjere seg frå denne illusjonen og trygt bruke meir tid på aktivitetar som fremjar leseferdigheiter, som t.d. å høyre dei i leselekse og øve for å få dei opp på eit høgare ferdigheits nivå.

5.3 Ansvarsfråskrivning som avgrensing for leseopplæring

Kunnskapsløftet løftar fram at leseopplæringa skal vere knytt til dei ulike faga elevane har. Det er altså ikkje berre norsklærarane som skal drive leseopplæring i skulen.

Fleire av informantane nemner dette, og meiner at det ikkje berre er norsklæraren som skal drive den vidare leseopplæringa. Dei meiner at alle faglærarar burde hatt større kunnskapar om fagområdet, og delteke på kurs i korleis drive leseopplæring. Dei hevder at dette burde vore vektlagt i alle fag.

Nokre av informantane meiner også at dei nyutdanna lærarane har for lite kunnskap om den vidare leseopplæringa, og at dette er noko som burde hatt større fokus også i lærarutdanninga. Eg undrar meg over korleis den indre kulturen er på mange skular, og om det er semje på skulen om korleis leseopplæringa skal drivast og gjennomførast. Sjølv om Kunnskapsløftet skal danne grunnlaget for undervisninga, kan det vere at det ikkje er denne som i praksis blir forstått og gjennomført.

Informantane understrekar også kor viktig det er at dei føresette er involverte i leseopplæringa, t.d. har mange av dei rutinar med at dei føresette skal signere på at leseleksa er gjennomført. Ein av dei trekte fram eit konkret døme og samanlikna to elevar med omtrent lik fagleg ståstad. Den eine av elevane vart betre følgd opp heime og klarte seg mykje betre enn den andre eleven, som ikkje fekk den same oppfølginga frå dei føresette.

Barton og Hamilton (1998) tar opp at barn kan ha ei betre utvikling dersom dei blir følgd opp heime. Dei nemner m.a. kor positivt det er at elevar får bøker heime, blir med på biblioteket osv., medan det kan påverke negativt dersom dei føresette ikkje ser verdien i book learning. Dette kan vere med på å skape eit skilje mellom ungar som får tett oppfølging og dei som ikkje har støtte i heimen. Dette skiljet kan om mogeleg utjavnast noko ved innføring av leksehjelp eller studietimar i skulen. Leksehjelp ordninga har eksistert for kort til å trekkje slutningar om dette, men det har kome fram ulike synspunkt om effekten.

Også Pirls (Daal et.al., 2007, s. 90) stadfester at forholda i heimen kan ha stor betydning for utviklinga av elevens leseferdigheit. Det kjem her fram at tilgang til pedagogiske ressursar, som t.d. bøker heime, PC, aviser og føresette sitt utdanningsnivå, påverkar elevane sitt leseresultat. Dei føresette si haldning til lesing er også ein viktig faktor.

Det kan stillast spørsmål ved at informantane legg stor vekt på at andre skal ha ansvar for leseopplæringa. Det er lærarar som har innsikt og kompetanse i forhold til leseopplæring, og dei som då bør bere hovudansvaret for dette arbeidet. Det er skulen som har det fulle ansvaret for opplæringa av elevane. Det er sjølvstendig viktig med eit samarbeid med heimen, men det vil reprodusere skilnadene i samfunnet dersom ein gjer seg heilt avhengig av dei føresette for å lukkast i skulen. Dette peikar også Haug (2011 a) på.

Kunnskapsløftet legg vekt på at leseopplæring ikkje berre er norsklæraren sitt ansvar, det høyrer heime i alle fag. Dette kan vere ei utfordring i skulen. Når rammene for leseopplæringa er så vid, kan det føre til at ansvaret for den vidare leseopplæringa smuldrar opp. Kanskje er det eit dilemma, og kanskje kan ein stille spørjeteikn ved om norsklæraren skulle tatt tilbake styringa i større grad?

5.4 Tilpassa opplæring

Opplæringslova§1-3 seier at opplæringa skal vere tilpassa eleven sine evner og føresetnader.(Stette,2011) Også L-06 legg vekt på at alle skal vere likeverdige, men er forskjellige. Dette er altså noko som skulen må ta omsyn til.

Etter mi meining ser det ut som om informantane har ei smal forståing av kva tilpassa opplæring er. Som det kom fram i kapittel fire lagar nokre av informantane arbeidsplanar tilpassa den enkelte elev, og uttrykkjer at dette utgjer den tilpassa opplæringa.

Dette framsetar som ei instrumentell forståing av omgrepet tilpassa opplæring, altså meir som ein arbeidsmetode enn som ei handling. Den vidare forståinga for tilpassa opplæring er å analysere alle tiltak som skulen set i verk for å auke kvaliteten på opplæringa (Bachman & Haug, 2006). Då blir tilpassa opplæring ei haldning som gjennomsyrrar heile verksemda. Det kan vere mange elevar i ein klasse som har ulike arbeidsplanar. Som Engen (2008) innvender, kan denne individualiseringa føre til ei utfordring for læraren med å ha oversikta over opplæringa.

I den vidare leseopplæringa kan læraren få problem med følgje opp den enkelte eleven. Det vil etter mi meining vere vanskeleg for lærarar å ha oversikt over den enkelte elevs arbeidsplan, spesielt dei som har fleire grupper. Det kan også bli utfordrande for enkeltelevener sjølv å skulle ha ansvar for å få bearbeida lærestoffet utan tett oppfølging frå læraren. Det er slik eg ser det, og som Model og Domain Learning kjem inn på, viktig med tett oppfølging frå læraren, sidan mykje av læringa i skulen føregår gjennom lesing av ulike tekstar (Skaftun, 2009).

5.5 Umodne gutar

Fleire nemner at gutane er umodne og treng styring. Ferdigheiter som å tolke og reflektere har dei kanskje ikkje føresetnader for å meistre. Dei har knekt lesekode, men er ofte mest opptekne av å bli ferdige og har størst fokus på den tekniske lesinga. Informantane er einige om at dette er stor utfordring i skulekvardagen. Pisa stadfester akkurat dette. Det er jentene som går ut med den høgste skåren, og Noreg er mellom dei landa som har dei største kjønnsforskjellane mellom gutar og jenter. Berre to land kjem dårlegare ut enn den norske skulen. Dette viser også Pirls. Jentene gjer det betre enn gutane også her.

Informantane seier at dei prøver å få gutane til å bli meir interessert i å lese og prøver å øve dei opp i tolking og refleksjon. Dette gjer dei ved å prøve å finne tekstar som gutane likar. Dette er ei stor utfordring, fordi dei fleste gutane likar best å lese faktatekstar, som

kanskje ikkje krev stor grad av tolking og refleksjon. Mange av informantane nyttar biblioteket og synest det er viktig at elevane har ei bok heime og på skulen. Det er då viktig at biblioteket er oppdatert med nyare litteratur.

Samstundes er det viktig at også gutane blir eksponert for tekstar som krev tolking og refleksjon, sidan internasjonale forskarar legg vekt på nett dette. Ein av informantane fortalde at ho overfor elevane legg vekt på at lesing også bør vere strevsamt, og at dei må øve og kanskje jobbe seg gjennom vanskelege og utfordrande tekstar for å bli gode. Dette ser vi også igjen i Model of Domain Learning og ferdigheitsmodellen (Skaftun,2009) . Det som skal til for å utvikle seg mot fasen ekspertise er akkurat det – å øve. Leseferdigheit er noko ein lærer gjennom heile livet. Så øvinga må ikkje slutte på småskulesteget.

Kanskje skulle lærarane ha utfordra elevane til å jobbe med meir krevjande tekstar? I PISA ser vi nett dette, at dei norske elevane gjer det dårlegare enn forventa når det gjeld tekstar som dei oppfattar som keisame, krev at dei held ut og har eit formelt språk (Roe, 2011). Dette peikar også Engen (2008) på. Som eg har trekt fram tidlegare, meiner han at det pedagogiske blir tona ned, og at lærarane bør stille tydelegare arbeidskrav til elevane.

Der er også andre skilnader enn modning som kan forklare kvifor gutane kjem dårlegare ut enn jentene. Mi erfaring er at jentene ofte tilpassar seg lettare arbeidsmåtane i skulen enn gutane. Alle informantane mine er kvinner, og dei ber med seg sine røynsler frå eigen skulegang og har forventningar til korleis det skal jobbast med lesinga. Jentene blir ofte oppfatta som meir ansvarlege i forhold til skulearbeid. Dette kan det etter mi meining vere verdt å reflektere litt over. Arbeidsmåtane i skulen kan bli påverka av kvinnedominansen i skulen. Det kan vere at mange gutar ikkje greier å tilpasse seg dette og kan kome skeivt ut.

5.6 Spenningsfeltet mellom fellesskapen og det individuelle

I granskinga mi kjem det fram at nokre av informantane seier at vi har mista litt av heilheita i skulen. Før Kunnskapsløftet var skulen i stor grad bygd opp rundt

felleskapen. No ser ein at skulen har større fokus på enkeltindividet, medan fellesskapstanken er tona ned. Faga er meir delte opp, og ein har ikkje undervisning rundt eit tema i fleire av faga, som vi fann i L-97. Nokre av informantane saknar nett dette, dei ser at nokre av elevane treng å sette fagstoffet inn i ein heilskap, ein heilskap som ikkje er lausriven frå kvardagen deira. Det må nemnast at tema og prosjektarbeid blir brukt som metode enno, t.d. prosjekt leselyst, men eg har inntrykk av at slike metodar har lågare prioritet no.

På den andre sida finn eg at elevane også jobbar i grupper og skal diskutere innhaldet i ein tekst. Kor mykje tid ein skal sette av til å jobbe i grupper og kor mykje tid som skal vere individuelt, kan vere eit relevant spørsmål i denne samanhengen. Å gi noko fasitsvar på det, trur eg ikkje at ein kan gi. Kvar lærar må vurdere dette opp mot dei tekstane og den elevgruppa dei har. Som tidlegare har nemnd, så understrekar Engen (2008) kor viktig det er at elevane får jobbe systematisk og langsiktig med ulike tekstar. Han seier vidare at det er viktig å leggje til rette for samarbeid som kan gi ein god modell for tolkingsferdigheitene som elevane skal utvikle. Han peikar også på at læraren kan miste oversikta over arbeidet til elevane, ved stor grad av individuelt arbeid.

Den norske skulen er bygd på prinsippet om mangfald. §1-1 i Opplæringslova seier at ein skal lære elevane å tenke kritisk og mellom anna handle etisk. Vidare skal elevane ifølgje Opplæringslova § 1-3 ha tilpassa opplæring (Stette, 2011). Dette er viktige føringar for korleis ein skal planlegge og gjennomføre undervisninga. Elevane er ulike og kjem til skulen med ulike føresetnader. Eg trur at ein må ha eit både-og-syn når det gjeld kor mykje ein skal jobbe med tekstar individuelt og i fellesskap. Det er m.a. avhengig av kor gamle elevane er og kva type tekst dei jobbar med. Piaget sin teori er nomotetisk, altså peiker den på at noko er felles og typisk for alderen. Dette er noko som også lærarane peiker på i granskinga mi, altså at arbeidsmåtene blir styrte etter kor gamle elevane er.

Lærarane bruker tid i fellesskap på å gå gjennom tekst, og læraren les og går gjennom innhaldet saman med elevane. Informantane opplever å lukkast og mislukkast på dette feltet. Dei ser dessutan at enkelte tekstar er for vanskelege for elevane, medan andre er det motsette. Dei har erfart at det lønner seg å gå gjennom teksten før elevane skal jobbe sjølvstendig eller saman med andre. Her kan vi sjå trekk frå sosiokulturell teori, altså at

elevane skal lære av kvarandre. Barton og Hamilton (1998) peiker på kor viktig det er at læraren kjenner til lesebakgrunnen til elevane, den kulturelle kapitalen og dra denne tekstkulturen inn i leseopplæringa.

I granskinga mi ser eg at informantane har erfaringar frå dette, dvs. at dei ser igjen i arbeidet til elevane kven som har bøker og les mykje heime, og motsett. Dei gjorde også meg merksame på at det tar tid å bli kjend med elevane og dei føresette. Nokre hadde akkurat begynt med ei ny klasse, og hadde eit "ope" sinn i forhold til det elevane informerte om lesevanar og oppfølging heime. Det var ikkje alltid elevane fortalte sanninga. Informantane sa også at dei var kjende med at det er viktig at elevane får jobbe i fellesskap med tekstar. Det er eit paradoks i skulen at leseferdigheitene til elevane vert målte individuelt, og dermed blir det lagt vekt på at ein skal jobbe individuelt. Såleis vert kanskje ikkje gruppearbeid med tekstar vektlagt i like stor grad.

Enkelte opplever at dei føresette også er opptekne av at barna skal testast, for å sjå kor mange ord dei les i minuttet og om dei får med seg innhaldet. Eg meiner at dei føresette treng meir informasjon om kva lesing er og om at dette er ein ferdigheit som ikkje berre er individuell og kan målast etter ei tradisjonell leseprøve (Carlsten). Dette kan ein sjå igjen i dei utviklingsorienterte teoriane. Å lese er noko som skjer i samspel med andre, i tillegg til at det er ein kognitiv prosess, noko som individet sjølv må meistre.

Dette spenningsfeltet, individ versus fellesskap, er noko som eg meiner vi bør lære oss å leve med. Det er viktig å kjenne til dei ulike læringsteoriane og bruke desse i leseopplæringa. Vi må også sjå omgrepet lesing som ei ferdigheit som har endra seg gjennom tidene. Literacy er eit omgrep som kan hjelpe oss å sette ord på denne ferdigheita.

Som tidlegare nemnd har omgrepet fått mange definisjonar. Barton og Hamilton (1998) ser literacy både som ein indre prosess og som sosial praksis, medan Roe (2011) omset omgrepet med tekstkompetanse. Det er eit samspel mellom det individuelle og det sosiale, og omfattar både det kognitive og samspelet med andre. Ut frå denne granskinga kan det sjå ut som om det kognitive perspektivet dominerer.

Det er klart at det er mange faktorar som verkar inn på leseopplæringa. Utfordringa kan vere at det ikkje er alle som har kunnskap om dei ulike faktorane ein må jobbe med for å utvikle leseferdigheit, i og utanfor skulen. Ein må med andre ord finne seg i at vi ikkje har nokon "medisin", som sikrar dei gode resultatane. På den andre sida peikar Skjerheim (2002a) på at instrumentelle handlingar også høyrer heime i skulen, men dei har sine grenser.

5.7 Læringsstrategiar

Læringsstrategiar eit omgrep som har fått fotfeste hos informantane mine. Dei har brukt forskjellige strategiar, og har erfart at det tar tid å lære elevane å bruke desse. Det er ikkje alle elevane som skjønner kvifor dei skal bruke læringsstrategiar. Nokre strategiar vart for abstrakte, og verken lærarane eller elevane skjønner korleis og kvifor ein skal bruke dei. I denne granskinga ser vi at dei læringsstrategiane som var mest brukte, var dei som lærarane kjende seg trygge på.

Lærarar som underviste frå 5.-7. klasse brukte meir tid på å utvikle lærestrategiar enn dei som hadde elevar i 3. og 4. klasse. Dette er noko som vi ser igjen i resultatane frå Pirls (Daal et. al., 2006, s. 33). Eg trur at årsaka til at mellomtrinnet brukar meir tid på dette kan vere at læreverka i norsk frå 5. klasse har eit kurs i bruk av læringsstrategiar tidleg i skuleåret.

Som tidlegare nemnd deler ein ofte læringsstrategiar inn i tre hovudgrupper; å kunne lære utanboks, å kunne utdjupe fagstoff og å kunne kvalitetssikre at lærestoffet er lært (Roe, 2011). Eg vil tru det er tidkrevjande å lære elevane, i tillegg til at lærarane sjølve må bruke tid på å lære seg desse verktøya, noko som ein av informantane påpeikte. Her ser vi altså igjen dilemmaet som mange av informantane kjende på, at dei måtte gjennom eit stort pensum og opplevde at dei ikkje hadde nok tid til grundig opplæring i t.d. læringsstrategiar.

I teorikapitlet trekte eg inn Skjelbred (2009), som peikte på at skulen har for lite av oppgåver som fremmer metarefleksjon av form og innhald i tekstar. Eg meiner at dette kan vere uheldig, sidan internasjonale leseprøver, t.d. PISA, m.a. måler desse ferdigheitene.

Å lære seg ein strategi på eit overflatisk plan, utan heilt å skjønne kva ein skal bruke den til, vil truleg ikkje betre læringa til elevane. Som eg har nemnd brukar lærarane ofte dei strategiane dei kan best sjølv. Dette treng ikkje vere negativt, men det er mogleg at resultata ville blitt enda betre, dersom dei brukte meir tid på å forklare elevane kvifor bruke strategiane og gi meir tid til prøving og feiling. Eit kurs i starten av skuleåret er etter mi meining litt knapt.

5.8 Nasjonale prøver

Som tidlegare nemnd kjenner ikkje informantane så godt til PISA og Pirls. Likevel er alle klare over at vektlegginga på læringsstrategiar kjem som eit resultat frå PISA. Alle har derimot kjennskap til nasjonale prøver. Det er heilt klart at dei nasjonale prøvene påverkar den vidare leseopplæringa. Mange av informantane brukar tid på å øve til prøvene. Dei meiner at dei nasjonale prøvene er eit gode, fordi dei fremjar refleksjon rundt omgrepet lesing, og fordi dei har gitt ei utvida forståing for kva leseomgrepet omfattar. Dette gjeld også dei føresette, som kanskje tidlegare har vore opphengt i lesing som teknisk ferdigheit og i talet lesne ord per minutt.

Som eg viste til i førre kapittel, er meiningane delte om nytteverdien av prøvene. Enkelte undrar seg m.a. over om dei måler det dei er meint å skulle måle. Prøvene strekk seg over 90 minutt, og nokre av informantane stiller spørsmål om dette skal vere ein test som måler kor uthaldande elevane er. Eit anna problem ved dei nasjonale prøvene kan vere at lærarane rettar prøvene til sine eigne elevar. Dette kan gi problem med å vere nøytral. Vidare ser fleire av informantane at mange elevar grur seg til prøvene, fordi dei er redde for at resultatet skal bli dårleg. Dette meiner informantane at media har ein del av skulda for, og det er mogleg at resultata ikkje burde vore offentleggjort på den måten dei blir i dag.

Det positive ved prøvene seier informantane er at prøvene gir ein peikepinn på krava samfunnet har til korleis elevane skal lese. Krava til lesedugleik i dag er annleis enn tidlegare. I innleiinga til denne granskinga trekk eg fram Gabrielsen (2011), som nemner at stort sett alle nordmenn kan lese teknisk, men at dei svakaste vil ha vanskar med å

gjennomføre vidaregåande utan særskilt oppfølging og tilpassing. Dei nasjonale prøvene gir ein vekkjar i forhold til at berre å kunne lese teknisk ikkje lenger er tilfredsstillande. Dei nasjonale prøvene er med andre ord med på å styre den vidare leseopplæringa. Såleis kan omgrepet “teach to test” høyre heime. Vi ser også at dei nasjonale prøvene har kvalitetar som lærarar ser nytteverdien av, at elevane blir utfordra på leseferdigheiter. Prøvene måler ikkje berre lesefart, men også i kva grad dei t.d. kan lese tabellar, leksikon m.m. Lesing er dermed ikkje berre til fornøyelse.

Ein kan undre seg over om lærarane berre drillar elevane for at skulen skal komme godt ut på statistikken, eller øver dei for å kunne meistre desse nye ferdigheitene? Som Skjervheim (2002a) peikar på, høyrer instrumentelle handlingar til i skulen. Eg meiner at læraren framleis må ha styringa og bestemme kva tekstar elevane skal jobbe med og korleis ein skal jobbe med den vidare leseopplæringa. Problemet oppstår dersom instrumentelle handlingar tar overhand i skulen. Eg undrar meg over om fokuset på nasjonale prøver er eit slikt mistak. Tanken bak prøvene er at skulane skal bruke resultata som eit verktøy i den vidare opplæringa. Eg er usikker på om dette blir gjort i stor nok grad, eller om det er drilling og plassering på resultatlista som har hovudfokus.

I etterkant ser eg at eg kunne ha etterlyst meir korleis dei brukar resultata av dei nasjonale prøvene. Eg ser no at informantane har stort fokus på dei nasjonale prøvene i forkant av gjennomføringa av prøvene. Dei øver og førebur elevane godt til prøvene. Det ser ut til at arbeidet i klassene i ettertid ikkje følgjer opp resultata frå prøvene i stor nok grad. Dette har derfor vore lite i fokus i granskinga mi

Igjen ser vi at lesing blir målt individuelt. Å jobbe med tolking, refleksjon og samarbeid om tekstar i grupper eller i fellesskap, er tona ned. Etter mi mening kan fokuset på dei nasjonale prøvene og førebuinga til desse, føre til enda større fokus på enkeltindividets sine prestasjonar. Det kan slik eg ser det, vere uheldig dersom det viktige samspelet med andre, som eg trekte fram m.a. i kapittel to, blir nedprioritert. Likevel må ein kunne meistre å lese individuelt, før ein kan tolke og reflektere i eit slikt samspel med andre. Eg er såleis einig med Kulbrandstad i at: “Lesing er mange forskjellige ting – samtidig”(Kulbrandstad, 2011, s.47).

5.9 Motivasjon

Ifølgje kognitiv læringsteori er motivasjon ei viktig drivkraft bak all læring. Det gjeld også for leseopplæringa, og det er motivasjon som held læringsprosessen i gang. Informantane trur at eit viktig moment er å bruke tekstar som elevane interesserer seg for. Dei meiner at leselyst-prosjekt verkar positivt inn. Dei er opptekne av å leggje til rette for at elevane skal meistre, noko dei trur er viktig for å fremje motivasjonen. Informantane freistar å finne tekstar som kan bidra til leselyst og auka lesemengde, men dette ser likevel ikkje ut til å vere nok. Som Roe (2011) peikar på, er det viktig å jobbe systematisk med motivasjon og ikkje berre ha eit enkeltstående leselyst-prosjekt.

Lærarane har også elevar som ikkje er motiverte for lesing. Desse elevane meiner at dei allereie kan lese og undrar seg over kvifor dei skal øve enda meir på lesing. Som eg har nemnd tidlegare, baserer domenet skulen seg mykje på lesing av tekstar. Å kunne lese er viktig for å oppnå ny kunnskap. Roe (2011) viser til Guthrie (2007), som har laga ein plan for korleis ein skal motivere elevane til lesing (Roe, 2011, s. 135-136). Ein slik plan kan vere nyttig å bruke for læraren når han skal arbeide med den vidare leseopplæringa.

I denne granskinga kom det ikkje tydeleg fram korleis dei jobbar langsiktig med motivasjon. Informantane har gode erfaringar med prosjekt leselyst og å finne tekstar som vekker interesse. På den andre sida bør elevane i tillegg jobbe med tekstar som ikkje alltid er like spanande, og å få røynsle med tekstar som dei definerer som keisame. Resultata frå Pisa viser at elevane har dårlegare resultat når teksten kan opplevast som krevjande. På den andre sida har elevane eit betre resultat når dei får tekstar som dei kjenner seg att i, når dei skal vise at dei forstår tabellar o.l. og når dei skal summere opp hovudbodskapen i ein tekst (Roe, 2011).

Informantane har erfart at elevar mistar motivasjon for lesing på dei høgare klassetrinna i grunnskulen. Dei undrar seg over om årsaken til dette kan vere sjanger (sakprosa) og at nokre elevar har eit dårleg ordforråd. Dette peikar Engen (2008) på. Tekstane kan vere vanskelege for enkelte og når lesinga vert ein aktivitet utan mening, er det ikkje rart at elevane mistar motivasjonen. Ein av informantane hadde erfaring med å lage eit lesebok, der ho saman med eleven knytte innhaldet opp mot andre fag. Læraren opplevde at eleven vart meir engasjert i eiga lesing. Ein kan ikkje forvente at lærarar skal lage eige

leseverk til alle elevar i ein klasse, men eg ser potensialet i ein slik metode, dersom det er elevar som står i fare for å stagnere i leseutviklinga.

Det er nett slike erfaringar ein kan dra nytte av i den vidare leseopplæringa. Eg trur at mange lærarar er trufaste mot læreverka sine, og freistar å komme i mål med desse. Eg seier ikkje at læreverka er dårlege, men eg trur at lærarane kan vere meir kritiske til korleis fagstoffet vert presentert. Ein informant stiller spørsmål ved innhaldet og ser at det er for vanskeleg for elevane. Det blir då ei utfordring for læraren, å omsetje innhaldet til eit språk som elevane forstår.

5.10 Konklusjon

Problemstillinga for denne granskinga er: Korleis praktiserer lærarar den vidare leseopplæringa - etter at elevane har knekt lesekoden? Målsettinga er å auke kunnskapen rundt den vidare leseopplæringa og utvikle kunnskap om lesing. Den vidare leseopplæringa er eit stort felt, og det er nok mange moment som skulle ha vore med, men p.g.a. av rammene rundt oppgåva, har eg sett bort frå dei.

Eg har som nemnt tidlegare brukt spørsmål frå Pirls og har såleis styrt intervjuet i ei bestemt retning. Det er slik eg ser det, vanskeleg å strukturere ei gransking, dersom ein ikkje har bestemt spørsmåla eller definert tema på førehand. På den andre sida har informantane også fått snakka fritt, og har såleis hatt mulegheit til å komme inn på tema eg ikkje har tenkt på.

Som vi har sett legg internasjonale forskarar vekt på at lesing er både ein individuell og ein sosial prosess. Ut frå resultata i denne granskinga, vert lesing for ein stor grad sett på som ei individuell ferdigheit. Det er til ein viss grad samhandling om lesing i klasserommet, men øving på individuelle ferdigheiter ser ut til å ha det største fokuset.

Informantane har stor kunnskap om feltet, og veit kva som bør gjerast for å utvikle lesekompetanse. Dei ser kva behov elevane har, men dei ser etter mi meining i mindre grad korleis dei skal løyse desse utfordringane. Dei peikar på tidspress og stort penum som hinder i prosessen. Etter mi meining kan det vere uheldig at ansvaret for leseopplæringa er fordelt på fleire. Ansvaret for opplæringa kan slik eg ser det, smuldre

opp, og eg vil hevde at norsklæraren i større grad bør ta tilbake styringa. Ein annan årsak kan vere manglande rutinar for samarbeid. Det kan bidra til å oppretthalde skilnadene mellom elevane at dei føresette i stor grad skal bidra i leseopplæringa. Enkelte barn har stor støtte heime, medan andre i større grad må greie seg sjølve. Samstundes ser vi kor viktig det er for elevane å bli følgd opp heime. Problemet oppstår når elevane ikkje har føresette som, som Barton og Hamilton (1998) seier, ser verdien i book learning.

Den vidare leseopplæringa har som omgrep fått gjennomslag hos informantane. Dei har stor kunnskap om lesing og innsikt i at lesing er ein ferdigheit som dei som lærarar og elevar må øve på. Lesing er livslang læring. Informantane har stor bevisstheit om den vidare leseopplæringa, og det blir jobba med dette på ulikt vis. Bruk av læringsstrategiar har tydelegvis fått fotfeste. Alle informantane nemner dette.

Eg ser at informantane har ei smal haldning til tilpassa opplæring. Alle knyter omgrepet til individuelle arbeidsplanar, og ser på det meir som ein metode enn som ei haldning.

Det er heilt klart stort fokus på dei nasjonale prøvene i skulen. For mange er dei styrande for undervisninga og mange brukar tid på å drille elevane og øve før prøvene. Eg er meir usikker på om dei blir nytta godt nok i ettertid, som ein reiskap til å betre den vidare leseopplæringa. Dette kunne det vore interessant å granske vidare på.

Eg vil også påpeike at fleire av informantane ser ut til å ha ei førestilling om tidspress og dårleg tid til å prioritere ønska aktivitetar for auke leseferdigheitene på grunn av eit stort pensum. Dei framstår som om dei har underlagt seg eit regime, og slik eg ser det må det vere ei førestilling om eit stort pensum. Læreplanane er i dag kompetanseorienterte, og læraren står friare til å prioritere meir enn før. Denne førestillinga om det store pensumet kan vere restar etter L-97, eller manglar lærarane sjølvtilitt til å prioritere annleis? Som tidlegare nemnd har alle informantane god kompetanse om fenomenet, og såleis burde dei stole meir på eiga dømmekraft. Denne tilsynelatande mangelen på sjølvtilitt kan komme av kulturen på skulen og av at ansvaret for leseopplæringa no er fordelt på faglærarar i ulike fag. Kanskje kan det også relaterast til det store fokuset på dei nasjonale prøvene i media eller til at politikarar stadig går ut i media og presenterer nye tiltak som skal betre læringa til elevane?

Kva som er den beste metoden i leseopplæringa, trur eg det er uråd å gi eit endeleg svar på. Kva som gir resultat avheng av korleis ein metode blir gjennomført i klasserommet. Det kan også avhenge av kva for materiale læraren brukar, kven som underviser, kva elevar som deltek i opplæringa, og den kulturelle konteksten for undervisninga (Lundberg & Linnakulä 1992, referert frå Kullbrandstad, 2010, s.144).

Resultata som kjem fram i denne granskinga stadfester i stor grad resultata frå leseundersøkingane eg har vist til i kapittel to. Eg har sett på korleis lærarar jobbar med den vidare leseopplæringa. Eg har fått auka kunnskap om omgrepet lesing, og fått innsikt i kva røynsler og erfaringar informantane har om temaet. Eg har peika på nokre viktige moment som kan påverke leseopplæringa, som eg meiner det er grunn til å reflektere over.

5.11 Kritiske kommentarar

Ein skal vere forsiktig med å generalisere med eit så lite utval som eg har. Eg er overraska over at dei har svart nokså likt på spørsmåla mine. Kanskje hadde dei vore meir ulike dersom det hadde vore større geografisk avstand mellom informantane? På den andre sida er det ikkje sikkert at resultata ville vore annleis. For å støtte funna i granskinga kunne eg også ha nytta observasjon av læraren i klasserommet som metode. På denne måten kunne eg ha sikra svara, og dei kunne blitt meir valide. Eg ser i ettertid at eg kunne ha vore enda meir pågåande som intervjuar, for å få meir utfyllande informasjon. Det kunne også gitt meg andre svar. Det var vanskeleg å få ta i informantar, og eg opplevde at informantane var litt usikre og utydlege i svara sine.

Dersom eg skulle ha forska vidare innanfor temaet leseopplæring, ville eg ha sett nærare på korleis lærarar forhold seg til dei nasjonale prøvene før, under og etter gjennomføringa. Dette ser eg i ettertid kunne kome tydelegare fram i eiga gransking.

Litteraturliste:

- Aske, J. (2006). Salmar frå klasserommet. I Haug, P. (red.). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?*(s.85-113). Bergen: Caspar Forlag
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Egset trykk.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bråten, I (red)(2007). *Leseforståelse Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Buland, T. T., Dahl, T., Finbak, F., & Havn, V. (2008). Sluttrapport fra evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!". Trondheim. (Lesedato:31.5.2011)
http://www.udir.no/upload/Forskning/GRFL_sluttrapport.pdf
- Daal, V. v., Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N., & Begnum, A.C. (2007). *PIRLS. Norske elevers leseinnsats og ferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Lesesenteret, universitetet i Stavanger.(lesedato. 14.04.2011)
<http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2006s.pdf>
- Dysthe, O. (red.). (1996) . *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Engen, T. O. (2008). Om stagnasjonen i møtet med faglige tekster på mellomtrinnet. I: Madssen, K.A. (red.). *Pedagogikken i reformene-reformene i pedagogikken* (s.157-179). Trondheim: Abstrakt forlag AS
- Ercikan, K., & Roth, W-M. (2006). What Good Is Polarizing Research Into Qualitative And Quantitative? *Educational Researcher*, Vol. 35, No.5; 14-23.

- Frønes, T., & Narvhus, E.K. (2010). Lesing: rammeverk, tekster og oppgaver. I:
Kjærnsli, M. & Roe, A. (red.). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009.* (s.31-58). Oslo: Universitetsforlaget.
Lesedato: 30. mars 2011. http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf
- Gabrielsen, E. (2011). *Når voksne ikke kan lese.* (Lesedato 05.04.2011)
<http://lesesenteret.uis.no/forside/nyheter/article/10295-1037.html>
- Gabrielsen, E., Haslund, J., & Lagerstrøm, B.O. (2005). *Lese- og mestringskompetanse i den norske voksne befolkningen.* Resultater fra "Adult Literacy and Life skills"(ALL)
- Hagtvet, B.E. (2004). *Språkstimulering tale og skrift i førskulealderen.* Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Haug, P. (2011a, 08.10.). Bløff om kunnskap. *Sunnmørsposten*, s.23.
- Haug, P. (2011b.). Kunnskapssenter for utdanning. I *Bedre skole. Nr. 2-2011 Tidsskrift for lærere og skoleledere*, s. 11-15. Oslo: Fagpressen.
- Haug, P. (red.). (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag.
- Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Praktisk/teoretisk innføring.* Kristiansand: Pedagogisk Forlag.
- Høien, T. og Lundberg, I. (2003). *Dysleksi fra teori til praksis.* Gjøvik: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (1998). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykolog.* 3. utgave. Aurskog: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2008). *Fra nasjonal dannelse til grunnleggende ferdigheter. Om utviklingen*

- fra L-97 til Kunnskapsløftet. I Madssen, K.A.(red) *Pedagogikken i reformene-reformene i pedagogikken* (s.41-59). Trondheim Abstrakt forlag AS.
- Jakhelln, H., & Welstad.T.(2011). Når PISA tar styringen. I *Bedre skole*. Nr. 2-2011 (s. 26-27).Tidsskrift for lærere og skoleledere. Oslo.
- Kerlinger, F.N. (1973). *Foundations of behavioral Research*. New Tork: Holt-Saunders International Editions. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (Lesedato. 17.06.2011):
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/Utdanningsetaten/Internett/Dokumenter/plan/l97.pdf>
- Kjærnsli, M. & Roe, A.(2010). *På rett spor. Norsk elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget. Lesedato: 30. mars 2011. http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf
- Kulbrandstad, L.I. (2010). *Lesing i utvikling teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Kvale, S., & Brinkmann, S.(2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal. Norsk Forlag AS.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyster, S.A.H.(2002). *Å lære å lese og skrive- Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Marsdal, M. E. (2011). *Kunnskapsbløffen*. Oslo: Forlaget Manifest.

- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ogden, T. (2008). Motviljen mot evidens i utdanningssystemet. I *Bedre skole* nr. 4/2008. (s. 75-79). *Tidsskrift for lærere og skoleledere*. Oslo: Fagpressen.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I Kjærnsli, M. & Roe, A. (red.). På rett spor. *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. (s.59-93). Oslo: Universitetsforlaget. Lesedato: 30. mars 2011.
http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf
- Roe, A., & Solheim, R.G. (2007). *PISA og PIRLS Om norske elevers leseresultater*. Utdanningsdirektoratet (lesedato: 31. mars 2011).
http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf
- Skaftun, A.(2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonaleprøver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A.(2009). Lesing og ferdighetsmodellering. I *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Knudsen, S. V., Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red). (s. 11-31). Oslo: Novus Forlag.
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Knudsen, S.V, Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red). (s. 271-289). Oslo: Novus Forlag.

- Skjervheim, H.(2002a). Det instrumentalistiske mistaket. I *Mennesket*. Filosofisk essayistikk (s.130-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2002b). Deltakar og tilskodar. I *Mennesket*. Filosofisk essayistikk (s.20-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stette,Ø.(red).(2011) *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer.2011*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Säljö, R. (2005). 1.utg 2002. Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I Braten, I. (red). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*.(s.31-57). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, A. O.(2008). Norsk skoletenkning fra Hernes til Clemet/Djupedal. I Madssen, K.A.(red) *Pedagogikken i reformene-reformene i pedagogikken* (s.13-40). Trondheim: Abstrakt forlag AS.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. 2007-2010: *Analyse av nasjonale prøver i lesing, 2007-2010*. (Lesedato. 14.04.2011.)
http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2010/Analyse_nasjonale_prover_lesing.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet.(2010). *Om kartleggingsprøver i grunnskolen*. Lesedato 22/11-11 <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/Fakta-om-kartleggingsprover-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Poenggrenser og mestringsbeskrivelser i lesing for 5. trinn 2010*. Lesedato 14.04.2011.
http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2010/5/Skala_lesing_5_trinn_2010_BM.pdf

Innholdsliste over vedlegg:

- Vedlegg nr. 1: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
- Vedlegg nr. 2: Personvernombudet for forskning
- Vedlegg nr. 3: Informasjonsskriv
- Vedlegg nr. 4: Førespurnad
- Vedlegg nr. 5: Intervjuguide

Vedlegg 1:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Peder Haug
Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning
Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 31.08.2011

Vår ref: 27713 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.08.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27713	<i>Yrkesretta spesialpedagogikk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peder Haug</i>
Student	<i>Gunnhild Sæther</i>

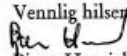
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

↓ Kopi: Gunnhild Sæther, Postboks 216, 6039 LANGEVÅG

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uiso.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. lyrre.svanne@svt.ntnu.no

Vedlegg 2:

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27713

Formålet er å øke kunnskapen om den videre leseopplæringen.

Utvalget omfatter 10 lærere. Rekruttering og førstegangskontakt skjer gjennom samarbeid med oppvekstsjef og rektor. Alle i utvalget vil være over 18 år.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju. Det benyttes lydbåndopptak. Det vil ikke bli samlet inn opplysninger om enkeltelever.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Høgskulen i Volda sine rutiner for datasikkerhet.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner i utgangspunkt skrivet tilfredsstillende, men forutsetter at det tilføyes en setning om at innsamlede opplysninger vil bli anonymisert og lydbåndopptak makulert, senest ved utgangen av 2011. Personvernombudet ber om at kopi av endelig informasjonsskriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget.

Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbåndopptak makuleres ved prosjektslutt, senest ved utgangen av 2011. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes.

Vedlegg 3:

Gunnhild Sæther
Postboks 216
6039 Langevåg

Til rektor

FØRESPURNAD OM INTERVJU MED LÆRARAR VED SKULEN

Eg er masterstudent ved Høgskulen i Volda og arbeider no med sjølve masteroppgåva.

Tema for oppgåva er: Korleis praktiserer lærarar den vidare leseopplæringa- etter at elevane har knekt lesekoden? Målet mitt er å auke eigen kompetanse rundt leseopplæring og få fram ulike erfaringar lærarar har med den vidare leseopplæringa.

For å kaste lys over problemstillinga skal eg gjennomføre intervju med lærarar. Deltaking er frivillig og deltakarane vil når som helst kunne trekkje seg. Sjølve intervjuet vil bli gjennomført på skolen etter undervisning.

Opplysningane som blir henta inn under intervjuet vil bli tatt opp på band, overført til PC og utskrive. Det vil ikkje bli brukt namn på skule eller andre personidentifiserande opplysningar. Underteikna har teieplikt og all data blir behandla konfidensielt. Ingen andre vil få tilgang til lydopptak/lydfiler. Innsamlinga av opplysningar vil skje i haust, oppgåva skal etter planen leverast til jul. All data frå intervjuet vil bli sletta når oppgåva er godkjent.

Innsamla opplysningar vil bli anonymisert og lydbandopptak makulert, seinast ved utgangen av 2011.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning. Rettleiar for prosjektet er professor Peder Haug ved Høgskulen i Volda.

Eg håper du kan vidareformidle førespurnaden vedlagt til lærarar ved din skule og håper at det er interesse for å delta i forskingsarbeidet. Eg kan kontaktast på telefonnr. 97677490 for meir informasjon.

Med vennleg helsing

Gunnhild Sæther
Spesialpedagog

Vedlegg: Samtykkeerklæring med informasjon til lærar

Vedlegg 4:

Førespurnad om å delta i intervju

Underteikna er mastergradsstudent ved Høgskulen i Volda og arbeider no med å skrive masteroppgåva. Temaet for oppgåva er: **Korleis praktiserer lærarar den vidare leseopplæringa - etter at elevane har knekt lesekode?**

For å kunne kaste lys over problemstillinga vil eg gjennomføre intervju med 3-4 lærarar frå din skule. Målet med intervjuet er å få fram kva erfaringar de har med den vidare leseopplæringa, og såleis kunne auke kompetansen min rundt leseopplæring.

Det vil også bli gjennomført intervju på andre skular. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg. Sjølv intervjuet vil bli gjennomført på skulen ein dag etter undervisning. Eg har innhenta løyve frå rektor til prosjektet.

Opplysningane som blir henta inn gjennom prosjektet vil bli tatt opp på band, overført til PC og deretter utskrive. Det er vanskeleg å notere opplysningar på papir under eit intervju, deltaljar kan lett falle bort. Det vil ikkje bli brukt namn på skule eller personidentifiserande opplysningar. Underteikna har teieplikt og alle data blir behandla konfidensielt. Ingen andre vil få tilgang til lydopptak/lydfiler. All data frå intervjuet vil bli sletta når oppgåva er godkjent. Innsamlinga av opplysningar vil skje i haust, oppgåva skal etter planen leverast til jul. Innsamla opplysningar vil bli anonymisert og lydbandopptak makulert, seinast ved utgangen av 2011.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Rettleiar for prosjektet er professor Peder Haug, Høgskulen i Volda, Postboks 500, 6101 Volda

Dersom du ønskjer ytterlegare informasjon, kan eg kontaktast på telefonnr. 97677490 for opplysningar.

Med vennleg helsing

Gunnhild Sæther
Spesialpedagog

Eg samtykkjer i å delta i prosjektet:

Dato:

Underskrift:

Vedlegg 5:

Intervjuguide:

Innleiande spørsmål:

Utdanning?
Kor lenge har du arbeidd i skulen?
Kva steg han/ho jobbar i?
Tal på elevar i gruppa?
Aldersblanda gruppe?
Kor mange år har du undervist denne gruppa?
Kjønnsfordeling i gruppa siste skuleår
Læreverk og val av læreverk
Skriftspråk
Evaluere lesenivået i denne gruppa
Nivåforskjellar i gruppa
Timetal i veka som blir brukt på språk-opplæring

Arbeidet med den vidare leseopplæringa:

Korleis har du arbeidd med den vidare leseopplæring i gruppa? (PC, lesestol, bibliotek, gruppearbeid, indiv.arbeid, høgtlesing, stillelesing, lesing som lekse, bruk av testar, føresettesamarbeid)
Har du vore opptatt av læringsstrategiar?
Kva slags læringsstrategiar la du vekt på?
Kvifor var desse gode?
Var dei samme strategiane gode både for den fagleg sterke og svake eleven?
Kva var best for den sterke?
Kva var best for den svake?
Kva meiner du er mindre gode strategiar i leseopplæringa?
Finst det strategiar du har gått vekk frå, eller legg mindre vekt på?
Kvifor fungerte det slik?
Kor nært står du elevane når dei les? (leseutviklinga)
Kor høyrer leseopplæringa til?

Motivasjon:

Var elevane motiverte for lesing?
Kan du nemne ulike metodar som du har brukt for å motivere til lesing?
Korleis motiverte du elevane til lesing? (Gi døme)
Korleis løyste du utfordringar med lav motivasjon?
Kva meiner du har vore gode metodar for å motivere elevar?
Kva har fungert mindre bra?
Korleis ser du på tilbakemelding som motivasjonsfaktor?
Kor ofte har du gitt elevane tilbakemelding på leseutviklinga?
Korleis gjorde du det?

Leseforståing:

Korleis har du arbeidd for å utvikle leseforståinga? (Gi døme)
Kva slags strategiar brukte du?
Nemn konkret kva de har gjort i forkant av ein ny tekst.
Nemn aktivitetar knytt til lesing av teksten.
Nemn aktivitetar i etterkant av at ein tekst er lest.

Nemn aktivitetar som du meiner fungerte bra for å utvikle leseforståing.

(Daal et. al., 2007)

- Spørre om resultat på nasjonale prøver.
- Spørre om kva betydning nasjonale prøver / PISA / Pirls har for leseopplæringa (både før og etter)