

Lesing som grunnleggende ferdighet

Hvordan en skole arbeider med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag

Inger-Marie Teigen



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2011

© Inger-Marie Teigen

År 2011

Tittel Lesing som grunnleggende ferdighet

Forfatter Inger-Marie Teigen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunnen for denne oppgaven er Kunnskapsløftets krav om grunnleggende ferdigheter som en integrert del av alle fag. Dette er nytt i forhold til tidligere planer, og det er et punkt som det stilles store forventninger til fra skolepolitisk hold. Min oppgave er et bidrag til kunnskap om hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter nedfeller seg i praksis, men jeg har valgt å snevre oppgaven inn til å gjelde lesing som grunnleggende ferdighet, fordi jeg mener at lesing er den viktigste ferdigheten, og også kompetansen, elever lærer i skolen.

Problemstillingen for denne avhandlingen er derfor som følger: Hvordan legger en enkelt skole til rette for arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av fag? Hvilken rolle spiller ledelsen, og hvordan følges dette opp i klasserommet?

Denne avhandlingen inngår som en del av SAGROV-prosjektet ("Skolens Arbeid med GRunnleggende ferdigheter Og Vurdering"). SAGROV er et supplement til FIRE-prosjektet, men mens FIRE er ment å si noe om skole-Norge i sin alminnelighet, er SAGROV-skolene valgt ut som representanter for skoler som "har tatt et grep". Feltarbeidet er gjort innenfor rammene av det såkalte SAGROV-prosjektet, med nøyaktig samme intervjuguide som ved FIRE-skolene, dels for å se om intervjumetoden er egnet til å avdekke den forskjellen som burde være til stede, dels for helt konkret å se hva det innebærer å "lykkes" i dette arbeidet. Disse skolene vil da kunne nyansere bildet FIRE-prosjektet gir, samtidig som det er grunn til å tro at de kan være et positivt motbilde.

I skrivende stund arbeides det med en revidering av læreplanen. Det ser altså ut til at direktoratet har innsett at målet med grunnleggende ferdigheter ikke kommer godt nok fram i læreplanene. I tillegg til å ha læreplangrupper (jf. <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Gjennomgang-av-norskfaget/>) er det også nedsatt grupper som arbeider med grunnleggende ferdigheter. Disse gruppene er nå i ferd med å avslutte sitt arbeid. Av mandatet går det fram at det de leverer, kommer til å bli en del av grunnlaget for læreplangruppene. Forslaget til nye læreplaner i norsk, samfunnsfag, matematikk, naturfag og engelsk skal være ferdig 15.2.2013.

Resultatene viser at skolen jeg har vært på har "tatt grep" når det gjelder arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet, men at de allikevel har et stykke igjen å gå når det gjelder arbeidet med de andre grunnleggende ferdighetene. Denne konklusjonen ser en også i FIRE, der lesing er noe det fokuseres på i skolen, mens de fire andre ferdighetene så vidt blir nevnt.

Når det er snakk om samarbeid er også FIREs konklusjon gjeldene for mine studier. Det forgår ikke noe samarbeid, annet enn det som er fastlagt gjennom faggrupper og trinnmøter. Det tverrfaglige samarbeidet blir bare nevnt en gang, og da som en parentes med negativt fortegn fordi læreren oppfattet det som mislykket. Samarbeid blir altså opp til den enkelte faglærer å få til, og det skjer bare unntaksvis. Derfor bør det fra Utdanningsdirektoratets side også informeres om hva som faktisk menes med samarbeid, om hvorfor det er viktig og hvordan det kan gjennomføres, og noe av det som bør komme tydeligere fram gjennom den kommende revisjonen, er at intensjonen med grunnleggende ferdigheter forutsetter samarbeid mellom lærere på tvers av fag.

Forord

Denne masteroppgaven representerer avslutningen på min femårige studietid på Universitetet i Oslo. Arbeidet med oppgaven har til tider vært vanskelig, men jeg har lært mye. Mange personer har bidratt til å gjøre arbeidet litt lettere, og jeg vil derfor benytte muligheten til å takke de som har hjulpet meg.

Først og fremst må jeg takke min veileder Frøydis Hertzberg. Takk for gode veiledningssamtaler, inspirasjon og motivasjon. Jeg må også takke deg for at du lot meg bli en del av SAGROV.

Takk til medvirkende skoleleder og lærere for intervju og mulighet til å observere i klasserommet. Uten deres bidrag ville oppgaven vært umulig å gjennomføre.

Takk til venner og familie for deres støtte, særlig den siste tiden hvor det har vært hektisk. En ekstra takk går til min bror, Ole-Erik, for korrektur og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg må også takke mine medstudenter gjennom flere års studier ved Universitetet i Oslo.

Sist, men ikke minst må jeg rette en stor takk til Kenneth. Takk for hjelpsomme samtaler og for den tålmodige støtten du har gitt meg.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn.....	1
1.2	Grunnleggende ferdigheter som del av Kunnskapsløftet.....	1
1.3	Avhandlingens oppbygning.....	5
2	Teori.....	7
2.1	Lesestrategier.....	7
2.2	Leseforskning.....	8
2.2.1	Resiprok undervisning.....	10
2.2.2	Transaksjonell strategiundervisning.....	12
2.2.3	Concept-Oriented Reading Instruction.....	15
2.2.4	Annen forskningslitteratur innenfor lesing.....	20
2.3	Lesing som grunnleggende ferdighet.....	23
2.4	Den andre leseopplæringen.....	25
3	Metode.....	27
3.1	Tilnærming og metode.....	27
3.2	Kvalitativ tilnærming.....	28
3.2.1	Etikk.....	28
3.2.2	De kvalitative intervjuene.....	29
3.2.2.1	Kvalitativ dataanalyse.....	30
3.2.3	Observasjon.....	31
4	Min undersøkelse.....	32
4.1	Innledende om skolen.....	32
4.2	Intervjuene.....	33
4.2.1	Intervju med rektor.....	34
4.2.2	Intervju med lærerne.....	40
4.3	Sammenfatning av intervjuene.....	45
4.4	Observasjon.....	46
4.4.1	Arbeid med lesestrategier på 6.trinn.....	47
4.4.1.1	Observasjon I.....	48
4.4.1.2	Observasjon II.....	49

4.4.1.3 Observasjon III	51
4.4.1.4 Samtale med læreren	52
4.4.1.5 Oppsummering	53
4.4.2 Stasjonsundervisning på 2. trinn	54
4.4.2.1 Observasjon IV	56
4.4.2.2 Oppsummering	61
4.5 Oppsummering av empirien	63
4.6 Sammenfatning og drøfting av funn.....	64
5 Drøfting	70
5.1 Lesing som grunnleggende ferdighet - fra ledelsen til klasserommet.....	70
5.1.1. Stasjonsundervisning.....	73
5.1.2 Lesestrategier	75
6 Avslutning	79
Litteraturliste	81
Vedlegg 1: Temaer vi vil spørre om i intervjuet med rektor og lærergruppen	84

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for denne oppgaven er Kunnskapsløftets krav om grunnleggende ferdigheter som en integrert del av alle fag. Dette er nytt i forhold til tidligere planer, og det er et punkt som det stilles store forventninger til fra skolepolitisk hold. Min oppgave er et bidrag til kunnskap om hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter nedfeller seg i praksis.

Feltarbeidet er gjort innenfor rammene av det såkalte SAGROV-prosjektet. SAGROV ("Skolens Arbeid med GRunnleggende ferdigheter Og Vurdering") er en undersøkelse av fire utvalgte skoler som har det til felles at de har et godt omdømme når det gjelder nettopp arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Prosjektet er et supplement til FIRE-prosjektet (se kapittel 1.2), men mens FIRE er ment å si noe om skole-Norge i sin alminnelighet, er SAGROV-skolene valgt ut som representanter for skoler som "har tatt et grep". Dette gjøres det nærmere rede for i kapittel 1.2.

1.2 Grunnleggende ferdigheter som del av Kunnskapsløftet

Konteksten for denne studien¹

Bakgrunnen for innføringen av grunnleggende ferdigheter er grundig beskrevet i og analysert i flere publikasjoner, bl.a. Knain 2005, Berge 2007, Møller & Aasen 2009 og Berge 2010. Sentralt er det europeiske rammeverket DeSeCo, som opererer med tre kjernekompetanser som skal gjennomsyre ikke bare grunnopplæringen, men som også knytter seg til begrepet

¹ De fire første avsnittene her er skrevet av min veileder Frøydis Hertzberg, som samtidig er leder av SAGROV-prosjektet

livslang læring. Disse kjernekompetansene er: Å handle autonomt, Å fungere sosialt i heterogene grupper, Å bruke redskap interaktivt. Ordet "redskap" i den siste kompetansen må forstås i en utvidet betydning, som språk, symboler, kunnskap, informasjon og ny teknologi. Her kommer Kunnskapsløftets begrep grunnleggende ferdigheter inn.

Samtidig som læreplanen ble iverksatt, utlyste Utdanningsdirektoratet forskningsprogrammet Evaluering av Kunnskapsløftet. Ett av prosjektene som fikk støtte, er FIRE-prosjektet, som er et samarbeid mellom NIFU STEP og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. FIRE (Forvaltningsnivåenes og Institusjonenes Rolle – en Evaluering av Kunnskapsløftet) ser reformen som et systemskifte, ved at den på den ene siden legger opp til høyere grad av desentralisering og større lokal handlefrihet, samtidig som den styrker kontrollen gjennom statlige tilsynsordninger. Hovedspørsmålet i prosjektet er hvordan denne nye styringsmodellen fungerer på de ulike nivåene av forvaltningssystemet – sentralt nivå, skoleeiernivå og skolenivå. Hvordan blir reformen tolket og operasjonalisert av aktørene på disse ulike nivåene, og hvordan påvirker dette skolens pedagogiske praksis?

For å belyse det siste spørsmålet har prosjektet valgt å gå inn på to sentrale sider ved læreplanen: vurdering og grunnleggende ferdigheter. Det er valgt ut ti skoler som til sammen representerer den geografiske og typologiske variasjonen som finnes i skole-Norge, og ved hver av disse skolene har forskerne intervjuet rektorer og lærere. Prosjektet er enda ikke fullført, men funnene fra de to sentrale intervjuene foreligger allerede i form av to delrapporter. Den første konkluderer med at læreplankravet om grunnleggende ferdigheter på det tidspunkt enda ikke hadde ført til særlige endringer på skolenivå (Møller, Prøitz & Aasen 2009:14), mens den andre ser en "forsiktig utvikling" (Ottesen & Møller 2010: 13).

Hovedinntrykket fra begge intervjuene er imidlertid at det fremdeles er "langt igjen", noe som understøttes av et annet evalueringsprosjekt i regi av Nordlandsforskning (Hodgson mfl. 2010). Samarbeid på tvers av fag forekommer så å si ikke, og hvis det skjer, er det som regel på initiativ av enkeltstående lærere og ikke ved at skolens ledelse har "tatt et grep". Det ser

kort sagt ikke ut til at de svært høye forventningene til innføringen av grunnleggende ferdigheter er godt nok kommunisert nedover, og læreplanen i seg selv er heller ikke konkret nok til å gi retningslinjer for organiseringen av arbeidet ved den enkelte skole. (Se også Møller, Ottesen & Hertzberg 2009).

SAGROV-prosjektet, som denne masteravhandlingen er en del av, nærmer seg spørsmålet om skolenes praksis på en annen måte. Her har man bevisst valgt ut skoler som nettopp har "tatt et grep".² På disse skolene har forskerne gått inn med nøyaktig samme intervjuguide som ved FIRE-skolene, dels for å se om intervjumetoden er egnet til å avdekke den forskjellen som burde være til stede, dels for helt konkret å se hva det innebærer å «lykkes» i dette arbeidet. Disse skolene vil da kunne nyansere bildet FIRE-prosjektet gir, samtidig som det er grunn til å tro at de kan være et positivt motbilde.

Hva er grunnleggende ferdigheter?

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene i de ulike læreplanene, der de bidrar til og er en del av fagkompetansen i de ulike fagene. De fem grunnleggende ferdighetene vi har er:

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne lese
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

Fordi Utdanningsdirektoratet skriver at de skal være integrert i kompetansemålene vil det si at de skal integreres i alle fag, slik at for eksempel å kunne regne også er en grunnleggende

² To av skolene har trinnene 1-7, en har 1-10 og en er en videregående skole med vekt på yrkesfag.

ferdighet i norskfaget, og å kunne uttrykke seg skriftlig er en grunnleggende ferdighet i matematikk gjennom hele skoleløpet.

FIRE-prosjektet konkluderer i delrapport 2 med at læreplankravet om grunnleggende ferdigheter ikke hadde ført til særlige endringer på skolenivå. Allikevel viser delrapport 3 til en liten bedring, men som tittelen på rapporten tilsier: "Underveis, men i svært ulikt tempo. Det som også kommer fram i de to rapportene er at lesing som grunnleggende ferdighet får større oppmerksomhet enn de fire andre. Allikevel viste det seg at lesing ikke var integrert som en del av fagene. Det digitale hadde også stort fokus, men her handlet det i stor grad om kvaliteten på utstyr og lærernes egne kompetanse. Regning, muntlighet og skriftlighet ble ikke nevnt når det var snakk om arbeid med grunnleggende ferdigheter. (For begge rapportene, se Møller & Aasen, 2009, og Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010).

Jeg har valgt å snevre oppgaven inn til å gjelde lesing som grunnleggende ferdighet, fordi jeg mener at lesing er den viktigste ferdigheten, og også kompetansen, elever lærer i skolen. Lesing står også sentralt i forhold til de andre kompetansene planen trekker frem: muntlig, skriftlig, digital og tallmessig kompetanse (Maagerø & Seip Tønnessen 2009: 14). Disse kompetansene henger altså sammen, og man kan ikke se på disse områdene som separate for opplæring og øving. Allikevel har jeg valgt lesing som mitt hovedtema. Det er fordi at lesing er en grunnleggende kompetanse for alle de andre ferdighetene. I forhold til skriving viser mye forskning at det er en positiv sammenheng mellom gode lesere og skriving (jf. PISA 2001, Bråthen 1994). Det samme gjelder sammenhengen mellom lesing og det muntlige språket; begge bidrar til å utvikle ordforråd og kommunikasjonsevne (Maagerø & Tønnessen 2009). Digital kompetanse innebærer nesten alltid lesing, og i matematikk kreves også lesing med tanke på å skulle lese oppgavetekster, fortolke tegnsystemer og så videre. Derfor kan man ikke lenger gå ut i fra den gamle tradisjonen om at norskfaget har ansvar for en god leseopplæring. Leseopplæring må forstås som en tverrfaglig opplæring, gjennom alle skoleår – ikke bare en opplæring man får på småskoletrinnet. Jeg kommer altså til å ta stilling til to problemområder innenfor leseopplæring, hver for seg.

Innenfor temaet lesing som grunnleggende ferdighet vil jeg se nærmere på leseforståelse, og da også læringsstrategier, eller lesestrategier, som i mange sammenhenger beskrives som to sider av samme sak (jf. Roe 2008: 82). Det at man forstår det man leser er viktig, og det er det som fører til læring. Kravet om lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag er med på å gi alle lærerne i alle fag ansvar for en slik leseopplæring, der innlæring av lesestrategier er en selvsagt metode for å bedre forståelsen. Men hvordan dette fungerer og blir gjort på de ulike skolene er forskjellig. For å finne ut mer om hvordan en skole gjør dette, har jeg valgt problemstillingen: Hvordan legger en enkelt skole til rette for arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av fag? Hvilken rolle spiller ledelsen, og hvordan følges dette opp i klasserommet?

Artikkelen *Kunnskapsløftet som styringsreform – sett fra skolenivået* (Møller, Hertzberg & Ottesen 2010) omhandler også FIRE-prosjektet, og Frøydis Hertzberg skriver i sitt kapittel, som handler om grunnleggende ferdigheter, at en av grunnene til at reformen ikke har medført store forandringer kan være at lærerne ikke har fått tilstrekkelig informasjon til å kunne oppfatte hva Kunnskapsløftet faktisk mener med grunnleggende ferdigheter (ibid: 20). Dette er interessant for min del, da jeg ønsker å finne ut litt mer om hvordan ledelsen på min skole forstår og videreformidler målet om grunnleggende ferdigheter til lærerne. En annen grunn til at innføringen av de grunnleggende ferdighetene ikke har ført noen særlige endringer kan være at lærerne oppfatter dette som en selvsagt del av skolens innhold, fordi det er noe lærerne alltid har gjort (ibid: 21). Denne oppgaven vil komme med en empiri som gir et mer positivt bilde av gjennomføringen av Kunnskapsløftet, særlig med hovedfokus på lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag.

1.3 Avhandlingens oppbygning

Denne avhandlingen er delt inn i 6 kapitler. I Kapittel 1 forteller jeg om bakgrunnen for prosjektet, hvor min veileder skriver et delkapittel (1.2) om FIRE-prosjektet og SAGROV-

prosjektet, og sammenhengen mellom disse. Jeg kommer også inn på grunnleggende ferdigheter og gjør rede for hvilken retning og problemstilling jeg har valgt i min oppgave.

I kapittel 2 redegjør jeg for tidligere forskningslitteratur som er gjort innenfor lesefeltet. Jeg konsentrerer meg først og fremst om tre sentrale verk og leseteoriene disse presenterer; *resiprok undervisningsmodell*, *transaksjonell undervisningsmodell*, og *begrepsorientert undervisningsmodell*. I tillegg klargjøres begrepene *lesestrategier*, *den andre leseopplæringen* og *lesing som grunnleggende ferdighet*. I kapittel 3 skriver jeg om forskningsmetoden jeg har brukt i dette prosjektet. I kapittel 4 presenterer jeg min undersøkelse. Her legger jeg fram empirien, både fra intervjuene og observasjonene. I kapittel 5 drøftes denne empirien, på bakgrunn av teorien jeg har presentert i kapittel 2. Det siste kapittelet i denne avhandlingen er avslutningen, hvor jeg samler alle trådene.

2 Teori

2.1 Lesestrategier

Når det gjelder lesing kan man gjøre et skille mellom lesingens tekniske aspekt og lesingens meningsaspekt (Bråten & Stokke Olaussen, 1999: 28). Det tekniske aspektet kalles gjerne avkoding, mens meningsaspektet gjerne kalles leseforståelse. Avkodingen blir ikke noe hovedfokus i denne oppgaven, men det må nevnes at automatisert avkoding er viktig for den videre lesingen. Er avkodingen automatisert vil det kunne legges mer energi i det å forstå teksten, og de aktivitetene man bruker for å få en så god forståelse av teksten som mulig (Palincsar & Brown 1984).

Forståelse er et resultat av den informasjonen man kan hente fram fra hukommelsen og den informasjonen som er presentert i teksten (Garner, Alexander & Hare 1991). En aktivitet man kan bruke for å øke forståelsen er lesestrategier, som er tilsiktede, målrettede forsøk på å kontrollere og modifisere egen innsats med å avkode tekst effektivt, forstå ord og konstruere mening fra tekst (Afflerbach, Pearson & Paris 2008). Astrid Roe skriver at “leseforståelse handler om å skape mening ut av det vi leser” (Roe 2008: 24), og forståelse krever at vi som lesere alltid er konsentrerte om innholdet i teksten. Samtidig som vi tolker, resonerer og trekker slutninger mens vi leser. Det foregår altså et kontinuerlig samspill mellom leser og tekst. “For å få fullt utbytte av det vi leser kreves det at vi kan foreta en rekke avanserte tankeprosesser, samt at vi har gode lesestrategier og relevante bakgrunnskunnskaper. De tankeprosessene som foregår under lesingen forutsetter konsentrasjon, oppmerksomhet og hukommelse” (ibid: 24).

Definisjonene sier altså det samme, at leseforståelse er meningsskaping av teksters innhold. I tillegg trekker Garner, Alexander og Hare inn bakgrunnskunnskap i sin definisjon, som jo er viktig når vi skal tolke, resonere og trekke slutninger mens vi leser. En kan på mange måter skille Bråten og Olaussens definisjon fra de andre ved at de forutsetter automatisert avkoding før innlæringen av læringsstrategier, og dermed før meningsskapingen kan skje, mens

Afflerbach, Pearson og Paris også ser på lesestrategier som en støtte under avkodingen. Astrid Roes definisjon inneholder ingenting om avkoding, men konsentrerer seg heller om forståelsen av selve innholdet i en tekst.

Hva er så lesestrategier? Skolen skal gjøre elevene i stand til å bruke lesingen til å lære. Derfor henger lesing og læring tett sammen, og lesestrategier eller læringsstrategier knyttes ofte opp mot dette. Læringsstrategier er ikke det samme som studieteknikk, og en skiller også læringsstrategier og læringsstiler, der læringsstiler er knyttet til personlighet og preferanser mens læringsstrategier retter seg mot oppgavene som skal utføres (Roe 2008). Noen skiller også mellom lesestrategier og leseteknikker, der for eksempel strategiene blir sett på som mer sammensatt enn teknikker fordi de blant annet setter i gang flere aktiviteter hos leseren, altså at en strategi kan inneholde flere teknikker (jf. Roe 2008: 85-85). Andre bruker begrepet lesestrategier om alle tiltak som lesere setter i verk for å fremme forståelsen, og slik vil jeg også bruke dette begrepet her.

Lesestrategier kategoriseres på ulike måter, og det opereres med varierende bruk av strategier, enten det er enkeltstrategier, hovedstrategier eller begreper. “Lesestrategier handler heller ikke om separate ferdigheter, det er snarere en rekke aktiviteter som sammen er til hjelp for å fremme leseforståelsen på flere måter samtidig” (Roe 2008: 87). Jeg har valgt å konsentrere meg om tre framstillinger av lesestrategier, såkalte multi-strategier; den resiproke leseopplæringsmodellen, den transaksjonelle undervisningen og den begrepsorienterte undervisningen. Aller først vil jeg si litt generelt om leseforskning fra 70- og 80-tallet og fremover.

2.2 Leseforskning

Forskning på leseforståelse har siden 1970 -og 80-tallet hatt et stort fokus. Mange strategiske prosesser ble studert, og den mest sentrale forskningen dreide seg om hvordan grupper av elever lærte å bruke forståelsesstrategien X (eller flere strategier: se for eksempel Palincsar & Brown 1984) på en tekst, mens kontrollgruppene fikk en mer konvensjonell undervisning. Disse studiene gjorde at forståelsen av hvordan individuelle strategier fremmer hukommelse og tekstforståelse økte, og de ga informasjon om hvordan man kan undervise i strategier.

Michael Pressley og Goodchild et al. (1989) konkluderte med at de mest suksessfulle strategiundervisningsprogrammene inkluderte forklaringer om forståelsesstrategiene. Lærerne skulle altså introdusere et fåtall av strategier om gangen, og bruke lang tid på innlæringen av disse. Denne innlæringen skjedde ved at lærerne først modellerte sin egen bruk av strategien verbalt, før de forklarte verdien av å kunne bruke slike strategier. Pressley og Goodchild et al. ble kritisert av Catherine DuCharme, Janet Earl og Mary S. Poplin (1989), fordi de mener at en slik strategiundervisningsform fremhever isolerte ferdigheter fremfor hele og meningsfulle faglige oppgaver. I tillegg mener de at en slik type undervisning oppfordrer til passivitet, og at den fremmer enveiskommunikasjon fra lærere til studenter.

Andre kritikere er Michael Pressley og Irene Gaskins et al. (1992), som mener at selv om forskningen fra 70- og 80-tallet brukte mye relevant litteratur, så manglet de tilgang til detaljerte case-studier eller systematiske kvalitative analyser som ville gi mer detaljerte beskrivelser. Derfor utga de i 1992 en lengre forskningsartikkel som nettopp tilfredsstilte deres eget krav om god forskningslitteratur. Artikkelen vil bli gjennomgått i delkapittel 2.2.2 om transaksjonell undervisning, og den inngår i de nevnte beskrivelsene jeg vil gi av sentrale multi-strategier.

Resiprok undervisning, transaksjonell strategiundervisning og begrepsorientert undervisning er alle eksempler på multi-strategier, som mot slutten av 80- begynnelsen av 90-tallet fikk mye oppmerksomhet fra sentrale leseforskere. Jeg vil som beskrivelse av strategiene bruke tre

sentrale forskningsartikler, som alle er sentrale innenfor sitt felt. Jeg begynner med resiprok undervisning, da dette konseptet ble utviklet først.

2.2.1 Resiprok undervisning

Annemarie Palincsar utviklet konseptet om resiprok undervisning i 1982. Og i 1984 operasjonaliserte Annemarie Palincsar og Ann L. Brown begrepet ved å gi forskningsartikkelen *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*. Palincsar utviklet konseptet som en teknikk for å hjelpe studenter som hadde store avvik mellom avkodingsferdigheter og forståelsesferdigheter. Viktige elementer i resiprok undervisning er først og fremst at elevene har tekstsamtaler på gruppe. Elevene får opplæring i å bruke et lite antall sentrale forståelsesstrategier hvor lærer (og etter hvert medelever) fungerer som modell, der ansvaret gradvis overlates til den enkelte elev (Palincsar & Brown 1984). Forståelsesstrategiene som læres er:

- Oppsummering (summarizing)
- Spørsmålsstilling til teksten, her med egne ord (questioning)
- Oppklaring (clarifying)
- Foregripelse (predicting)

Artikkelen *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities* knyttes til mulighetene av å lære av tekster, og det presenteres tre faktorer, sammen med avkoding, som er knyttet til leseforståelse: 1) gode tekster, 2) forkunnskap og tekstinnhold og 3) bruken av lesestrategier. Ser man for eksempel på en moden leser som studerer en tekst for å lære, bruker han eller hun et helt spekter av aktiviteter for å forsikre seg om at innholdet huskes og forstås.

Artikkelen presenterer to instruksjonsstudier som de har gjort i forhold til resiprok undervisning. I den første studien, studie 1, studerer de i alt 37 syvendeklassinger fordelt på

fire grupper, der 24 har leseproblemer (de har ikke lærevansker eller er tilbakestående) mens 13 ikke har det. De fire gruppene som blir undersøkt har ulike undervisningsopplegg: gruppe 1) resiprok undervisning, 2) finne informasjon, 3) test (kontrollgruppe) og 4) pretest og protest (kontrollgruppe). Det er altså bare én gruppe som får eksplisitt resiprok undervisning (1), mens gruppe 2 kun skal lære seg å finne informasjon i de ulike tekstene. De to siste gruppene er kontrollgrupper som deltar på de samme testene som gruppe 1 og 2, men som ikke får noen spesiell undervisning. Studien var for gruppe 1 og 2 delt i fire faser, 1) variable baseline, som varte i fire dager for de to første i hver gruppe, seks dager for de neste to, og åtte dager for de to siste i hver gruppe, (2) intervensjon, bestående av 20 dager, (3) vedlikehold, bestående av fem dager med testing etter treningen; og (4) langsiktig oppfølging, bestående av tre dagers testing åtte uker senere. Alle studenter i gruppe 1, 2 og 3 ble daglig underrettet om fremgangen deres. De ble vist grafer som viste hvor mange prosent de hadde riktig på gårsdagens vurdering. Studentene fikk daglige vurderingsoppgaver hvor de skulle svare på ti forståelsesspørsmål. Dette var alt som skjedde for forskningsgruppene i fasene baseline, vedlikehold og oppfølging.

De viktigste resultatene fra Studie 1 er at elevene responderte meget godt til den resiproke undervisningen, slik at de gradvis oppførte seg som den voksne modellen (læreren) og de ble i bedre som dialogledere. Læreren guidet denne fremgangen ved å kreve at elevene skulle prestere over det nivået de hadde oppnådd tidligere, og dermed gi dem en utfordring de kunne beherske - en sjanse til å ta et ekstra skritt i den proksimale utviklingszone³. Resultatet formulerer de slik:

Reliable improvement was found in the ability to use condensation rules for summarizing, in the ability to predict questions that a teacher might ask concerning a text segment, and in the ability to detect incongruous sentences embedded in prose passages (Palincsar & Brown 1984: 157)

Den andre studien som presenteres, studie 2, er ganske lik, men denne gangen er "læreren" en virkelig lærer og ikke en forsker. I tillegg foregår instruksjonen i naturlige grupper i skolen. I

³ Den proksimale utviklingszone er stammer fra Lev Vygotskij (1978), og innebærer avstanden mellom det elevene kan klare alene, og det de kan klare med hjelp fra andre.

studie 2, så de på fire grupper av studenter, to lesegrupper i klasserommet for de dårligste leserne, og to lesegrupper med hovedfokus på hjelpetiltak. I alle andre henseender, var studiet en kopi av studie 1.

Resultatene viste som i studie 1 at kvaliteten på dialogen ble bedret, men forbedringen var allikevel mindre dramatisk i studie 2. Til forskjell fra studie 1, forbedret studentene i studie 2 seg raskere, gjennomsnittlig i løpet av fem dager, i forhold til tolv dager i studie 1. I tillegg må lærernes skepsis til resiprok undervisning tas med i betraktningen. Lærerne observerte at generelle tankeferdigheter ble forbedret. Studentene syntes bedre i stand til å finne viktig informasjon og å organisere sine ideer. Dette er ferdigheter som lærerne anså som viktige studieferdigheter.

2.2.2 Transaksjonell strategiundervisning

Artikkelen *Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies* av Michael Pressley, Irene Gaskins et al. (1992) kan på mange måter tolkes som en kritikk av Palincsar & Browns forskning på resiprok undervisning fordi de mente at denne forskningen først og fremst baserte seg på laboratorieeksperiment som ble oversatt til å gjelde pedagogiske tiltak (Pressley, Gaskins et al 1992: 514). I tillegg skriver de at denne studien ga en økt forståelse i hvordan individuelle strategier fremmer minnet og forståelsen av en tekst. Denne artikkelen kom altså som et resultat av kritikken, og det er kommet ganske tydelig fram at forskningen er virkelighetsnær i forhold til pedagogikken fordi den blir gjennomført i skolen (privat og offentlig skole) og lærere blir også en del av dette prosjektet. I tillegg ønsker disse leseforskerne å gå bort fra individuelle strategier, og heller se på hvordan mange lesestrategier virker inn på forståelsen. Artikkelen anses av Øistein Anmarkrud (2009) som en klassiker i feltet, og selv om den først og fremst gjelder barneskoleelever, kan den også gjelde eldre elever.

Målet med transaksjonell strategiundervisning er at elevene skal lære seg å bruke strategier på en fleksibel måte i autentiske lesesituasjoner. Her undervises mange av de samme strategiene som i resiprok undervisning, men den transaksjonelle undervisningen er ikke så fast fordi det er mer en tilnæringsmåte enn en ferdig metode. En stor forskjell mellom “vanlig” strategiundervisning og transaksjonell strategiundervisning er at egne tolkninger oppfordres under transaksjonell undervisning. I kontrast er de ofte ignorert når strategiundervisning er beregnet bare for å promotere den tydelige meningen i teksten. Et vidt spekter av strategier blir lært under transaksjonell strategiinstruksjon fordi teorien er at studenter bør lære å koordinere bruken av et komplekst repertoar av strategier. Transaksjonelle strategiinstruksjonslærere prøver blant annet å forebygge dekodingsproblemer og mangel på vokabularkunnskaper fra å forstyrre barns glede av å lese (Pressley, Gaskins et al. 1992).

Forskjellen mellom resiprok og transaksjonell undervisning er også der, og den viktigste av de er at den transaksjonelle undervisningen er mer basert på direkte forklaring og modellering, mens dialogen om teksten er hovedfokus i den resiproke undervisningen. Transaksjonell strategiundervisning er en mellommenneskelig og uavhengig metode for et langsiktig mål om å skape aktive og strategiske lesere, som går lenger inn i teksten enn og bare hente ut informasjon. Lesegruppene, som er hovedfokus i denne undervisningen, er samarbeidsvillige, og det mest informerte gruppe medlemmet (læreren) gir hyppige påminnelser til studentene om prosesser de kjenner og kan bruke under lesingen. Disse påminnelsene er gjerne hint, ikke eksplisitte forklaringer (ibid).

Strategier brukt i transaksjonelle strategier er:

- Oppsummering
- Forutse (prediksjon)
- Visualisering
- Høyttenkning
- Grammatikkanalyse av historien

- Tekststrukturanalyse
- Forkunnskapsaktivering
- Spørsmål om egen lesing

(ibid: 513, min oversettelse).

Forståelsesstrategier blir lært på skolen, og det er typisk at de blir lært som en del av en gruppeundervisning over lengre tid. Elevene lærer å koordinere hukommelse og forståelsesstrategier med fortolkende prosesser. Denne tilnærmingen, sammen med reader-response-teorier og psykologiske teorier, refereres her som transaksjonell undervisningsinstruksjon (ibid: 513). Fordi at det finnes lite forskning og derfor også bevis på at denne undervisningen fungerer, etterlyser forfatterne flere slike forskninger. Transaksjonell undervisning har mange potensielle effekter, slik som motivasjon til å lese og kognitiv kompetanse. Forskning på slike effekter kan være med på å gi en praktisk og realistisk teori om forståelsesstrategiundervisning.

Det presenteres tre ulike empiriske studier: 1) SAIL-program, 2) Benchmark School og 3) Montgomery County Public School.

I SAIL-programmet forskes det på en liten gruppe med tre elever, i tillegg til en lærer. Studiet er fra et grunnskoleklasserom hvor de viser hvordan læreren modellerer elevene i lesestrategier. Det som skjer er at læreren leser teksten høyt først, før elevene jobber individuelt med tekstene. Elevene skal selv velge hva slags strategi de vil bruke, det er ikke læreren som skal bestemme det. Allikevel spør læreren eleven om deres bruk av strategier, i tillegg til å spørre spørsmål om hva som foregår i historien. Noen av disse påkrevde en direkte forståelse av teksten, noen ba elevene om å gjøre egne antakelser, og de fleste fremkalte fortolkninger av teksten. Det var ikke meningen at disse spørsmålene skulle besvares med riktige eller gale svar, de skulle heller stimulere til bruk av bakgrunnskunnskap for å generere rikere fortolkende forventinger om historien. Resultatet viste at læringen skjedde samtidig

som at elevene leste teksten, ikke før eller etter (ibid: 518), og de lærte å bruke strategier ut i fra autentiske behov. Altså, de skulle bruke strategier mens de konstruerte og evaluerte fortolkninger av teksten.

Videre presenteres en case-studie fra det de kaller Benchmark School, som er en privatskole. Selv om mange av strategiene på denne skolen er modellert, forklart og brukt i hver time på Benchmark skolen, vektlegger lærerne nye strategier mer enn andre. Tekstanalysestrategiene ble brukt sammen med andre forståelsesstrategier. Disse inkluderer bakgrunnskunnskap for å forutse og forstå hva som er i teksten, konstruere bilder av tekstens innhold, referere til teksten når man er usikker på innholdet og å ta og gjennomgå notater til teksten. Elevene lærte blant annet at semantiske kart kunne bli brukt ved notatskriving, ikke bare i lesing men også i andre fag, som naturfag.

Både Wile og Sheridan (lærerne) uthevet fornuftigheten ved å bruke tekstanalysestrategier. Undervisningen gikk fra å være stillasbyggende til å bli mer selvregulert, og instruksjonen av andre strategier stoppet ikke da innlæringen av tekstanalysestrategiene begynte. Tekstanalysestrategiene ble integrert i andre strategier, og strategier ble undervist i sammenheng med den ordinære læreplanens innhold.

Studiene viser at transaksjonell strategiinstruksjon kan fungere godt hvis instruksjonen foregår i små klasser eller i reduserte klasser på private skoler. Da det er vanskelig å gjøre rede for enkeltelevens svar i en klasse på 25, er helklasseinstruksjonen i SAIL mer lærerstyrt enn i gruppeseksjoner. Ser vi på Rune Andreassens artikkel om effekter av samarbeidslæring (2010) sier han at intervensjoner med høy grad av elevkontroll er mer effektivt enn de som er mer lærerkontrollerte (Andreassen 2010: 10).

2.2.3 Concept-Oriented Reading Instruction

Alle publikasjoner om Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) har forut for 2004 hatt som oppgave å rapportere empiriske funn eller vise prinsippene for CORI. Men disse utgivelsene gir ikke et fullstendig bilde når man ønsker å forstå prinsippene og praksisen til CORI fullstendig. Derfor kom *Motivating reading comprehension. Concept-Orientated Reading Instruction* av John T. Guthrie, Allan Wigfield, Kathleen C. Perencevich. Dette er et større og mer detaljert portrett av CORI.

CORI er et instruksjonsprogram som sammenfatter strategiinstruksjon, begrepskunnskap og støtte, for å bedre motivasjonen. Leseengasjement blir videre definert som samspillet mellom motivasjon, begrepskunnskap, strategier og sosial interaksjon under litterær læring. CORI-programmet er derfor designet slik at det skal fostre leseengasjement og forståelse gjennom innlæringen av lesestrategier, vitenskapelige begreper og det de kaller, inquiry skills, altså undersøkende metoder. I tillegg støtter programmet utviklingen av elevenes indre motivasjon til å lese.

John Guthrie begynner med å definere den gode leser som den engasjerte leser, og lister videre opp noen kjennetegn på denne leseren:

- Har kognitiv kompetanse, altså strategikompetanse
- Bruker bakgrunnskunnskap
- Former spørsmål
- Søker etter informasjon
- Oppsummerer
- Organiserer ny kunnskap
- Overvåker forståelsen mens de leser
- Er motivert
- Ønsker ny kunnskap
- Sosialt interaktive i læringen

(Guthrie, Wigfield & Perencevich 2004: 3, min oversettelse).

Motsatt har vi den uengasjerte og dårlige leseren som ikke har noen av disse kjennetegnene, og de har sjelden tiltro til egne leseferdigheter. Engasjert må ikke her forveksles med nytelseslesing, men snarere sees i sammenheng med oppnåelse: "...the relationship between engagement and achievement is simple. Engaged reading is the primary pathway toward the competencies and expertise needed for achievement" (ibid: 4).

CORI-klasserommet er designet slik at det møter eleven der den er, og det å bli en god leser er basert på to behov; kognitive og motiverte. I tillegg må disse to være vevd sammen, noe som sjelden forekommer i undervisningen. Dessverre er det slik, mener de, at læring som støtter kognisjon eller motivasjonen ofte er skilt. For eksempel er det ofte slik at mange lærere fremmer lesing av selvvalgt litteratur som en mulighet for å lese med nytelse, men her forekommer sjelden undervisning i kognitive strategier. Motsatt mener mange lærere at strategiundervisning er hard og kognitiv, og den forekommer oftest som en del av den "kjedelige" undervisning, og utenom vanlig undervisning (ibid: 4). "Therefore ... the cognitive and the motivational – must be supported simultaneously in the classroom context" (ibid: 5). CORI-programmet er et eksempel på hvordan man kan gjøre dette.

Essensen av CORI-instruksjonen blir fyldig beskrevet i *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction* av Guthrie, Wigfield & Perencevich, der aktiviteter, lærerintervjuer og beskrivelser av elevarbeid blir presentert. CORI-lærere integrerte undervisningen i lesing og naturfag i tolv uker. Dette skjedde hver dag i to timer hver morgen. De seks første ukene undervises det i leseforståelsesstrategier, vitenskaplig innhold (science content) og vitenskaplig prosessferdighet (science process skills). Her brukes den samme teksten, "Birds Around the World". I de seks siste ukene brukes teksten "Survival in Freshwater Habitats". Begge tekstene er naturfaglige, og handler om livet i økosystemet. Gjennom CORI er elevenes motivasjon og eksplisitt integrering av lesing og vitenskap spesielt vektlagt.

Når det arbeides med tekst, her "Birds Around the World", følger læreren et rammeverk som innlemmer lesestrategiinstruksjon, undersøkelsesmetoder, motivasjon og integrasjon av lesing og vitenskap. I tillegg engasjerer læreren elevene i fire lærefaser: 1) observer og personaliser, 2) søk og hent informasjon, 3) forstå og integrere, og 4) kommuniser til andre.

De tre første ukene fokuseres det på læring gjennom observasjon, personalisering og søken. Her skal elevene observere i den virkelige verden, i sammenheng med teksten de skal lese. Det vil si at de skal observere fugler, stille spørsmål rundt fugler som interesserer dem, og finne svar på disse spørsmålene. Når disse personlige observasjonene settes i sammenheng med lesingen i klasserommet, hjelper det elevene til å få begrepsmessig kunnskap, både fra lesingen og fra eksperimentet. I dette programmet er det viktig at elevene ser at det er en fundamental sammenheng mellom deres nysgjerrighet og innlæring av begreper. Neste steg er at elevene lærer lesestrategier etter deres egen streben etter kunnskap. CORI-programmet fokuserer på seks lesestrategier: bakgrunnskunnskap, stille spørsmål til tekst, søkestrategier, oppsummering, grafisk organisering og skrivestrukturering (ibid: 13-15).

I uke tre begynner elevene å søke og hente informasjon. Læreren forstår viktigheten av å bruke elevenes egne spørsmål når elevene skal innhente informasjon på spørsmål, og undervisningen starter nettopp med det. Elevene skal finne svar på spørsmålene de selv har laget, men hvis det oppstår vanskeligheter samler læreren gruppa og går igjennom spørsmålene i plenum. Her understreker læreren at elevene må bruke støtte opp svarene sine med bevis fra tekstene de leser. Når elevene har svart på sine egne spørsmål, begynner læreren å stille vanskeligere spørsmål til teksten. Her må elevene bruke innholdsfortegnelser, overskrifter og lese på tvers av tekster for å klare å svare på spørsmålene. Elevene jobber i par og det kreves at de rettfærdiggjør svare sine med bevis fra tekstene.

I den tredje uka med CORI skal elevene også finne vitenskaplig informasjon. Her skal de for eksempel dissekere ugle, og bruke bøker for å klassifisere det de finner. Dette er et viktig

aspekt ved CORI, at elevene lærer å se sammenhengen mellom det de observerer og de leser. I tillegg lærer elevene at de skal stille spørsmål som er viktig for dem. Dette er med på å øke motivasjonen for å lese, og er med å unngå at elevene blir fastlåst i lesingen (ibid: 38). I vanlige klasserom blir lesestrategier lært i en situasjon som er isolert fra innhold, og hvis lesestrategier ikke læres i den riktige konteksten vil sannsynligheten for at lesestrategiene er glemt når elevene trenger å bruke dem (Allington & Johnston, 2002). Derfor lærer elevene i CORI å bruke lesestrategier når de skal bevare sine personlige spørsmål til en tekst, og konteksten er derfor ikke isolert fra innholdet.

I uke fire og fem fokuserer lærerne på å hjelpe elevene til å forstå og integrere variert informasjon til en sammenheng. I CORI blir elevene oppmuntret til å uttrykke ny kunnskap i en helhetlig og sammenhengende form. Derfor er det viktig at elevene, gjennom disse ukene, klarer å integrere og oppsummere all ny kunnskap de får. Elever trenger å lære seg og oppsummere mer enn korte avsnitt av en tekst. De må kunne oppsummere på tvers av tekster og andre kilder de bruker. Til slutt skal de presentere for medelever hva de har lært. Med tanke på at alle elevene har observert og lest om samme tema, vil presentasjonen og særlig spørsmålene i etterkant gjøre at elevene som presenterer må kunne det de legger fram. Allikevel har alle elevene et personlig forhold til det de presenterer, og de andre vil derfor lære noe nytt av å høre på andre. Selvutfoldelse er viktig i CORI fordi elevene det hjelper elevene til å føle eierskap til det de har laget, fordi elevene er eksperter på det de presenterer og fordi det er nøkkelen til motivert lesing. Når elevene selv former oppgaver og mål som representerer det de interesserer seg for, innenfor et fastlagt tema, vil de bli mer engasjert (Guthrie, Wigfield & Perencevich 2004: 49).

Lærerne bruker altså fire instruksjonsfaser i CORI, observere og personalisere, søke og hente informasjon, forstå og integrere, og kommunisere informasjon til andre. Lærerne modellerer og ”scaffolder” lesestrategier for elevene, samtidig som elevene arbeider i de ulike fasene. Å arbeide med strategier utenfor en kontekst vil i følge CORI ikke skape motiverte lesere. Det å arbeide med strategier i et klasserom der elevene kan jobbe med det de interesserer seg for innenfor et gitt tema, der de kan observere, stille personlig spørsmål og besvare disse gjennom observasjon og lesing, legitimerer kunnskapsvekst gjennom kommunikasjon med andre.

2.2.4 Annen forskningslitteratur innenfor lesing

I PISA-rapporten fra 2001, hvor hovedtemaet var nettopp lesing, bygger leseforståelsen på leserens erfaringer, kunnskaper og forventninger til teksten:

“Leseforståelse kan karakteriseres som en aktiv meningskonstruerende prosess som fører til en oppfatning eller tolkning av teksten. Forståelse er et resultat av en interaksjon mellom leseren, de lesestrategiene som leseren behersker, teksten som leses og den konteksten som lesingen foregår i” (Lie mfl. 2001: 22).

Bakgrunnskunnskap, beherskelse av riktige lesestrategier og kontekst for lesingen er altså nøkkelementer i leseforståelsen. Dette gjelder for lesingen i alle fag, men de ulike elementene må tilpasses fagets egne behov.

Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv (2001) er en rapport fra den første PISA-undersøkelsen. Astrid Roe, som skriver det innledende kapittelet om lesing, gjør rede for hva lesing er og hva som påvirker leseprosessen, basert på teori fra ulike leseforskere. I tillegg reflekterer hun rundt lesetester, som PIRLS, IEA og nasjonale prøver – i tillegg til PISA. Lesetestene er ikke like relevant for min oppgave, men det som er interessant er å se hvordan de ulike studiene definerer literacy-begrepet. Ordet literacy blir ofte oversatt med skriftspråklig kompetanse, som innebærer både lese- og skriveferdighet. Dette kan igjen defineres på ulike måter:

- I betydningen *grunnleggende tekniske ferdigheter*; avkoding og elementær forståelse.
- I betydningen *funksjonelle ferdigheter*; beherske det å ta seg fram i samfunnet
- I betydningen *skriftspråklig dannelse*, “critical literacy;” kunnskap om sjanger og virkemidler, i tillegg til en bevisst holdning til tekstens budskap.

(Ibid: 36)

I det følgende baserer jeg meg på Lie mfl. 2001. I PISA definerer OECD literacy som “the capacity to understand, use, and reflect on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (OECD 2000, gjengitt i Lie mfl. 2001: 37). Denne definisjonen implementerer alle de ulike definisjonene av lese- og skriveferdighet. Det holder ikke å kunne avkode, men forutsetter en leser som kan bruke skrevne tekster som redskap for egen læring. Ser vi på literacy-definisjonen i PIRLS, er den noenlunde lik den som brukes i PISA, hvor lesing av tekster blir sett på som et redskap til egen utvikling og utvikling i samhandling med andre. I IEA, ser vi også at avkoding ikke er nok når en snakker om lesing: “Reading literacy is the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual” (Elley 1992, gjengitt Lie 2001: 28). Tidligere nevnte jeg at ulike leseforskere har definert leseforståelse som det å trekke mening ut av en tekst. Sammenlikner jeg PISAs, PIRLS’ eller IEAs definisjon av literacy med definisjonen av leseforståelse, ser en at det nettopp er meningsskapingen som er det viktigste i definisjonen. I PISAs og IEAs definisjon trekkes også samfunnsdeltakelsen inn som en grunn til å bedre leseferdigheten⁴.

Senere kommer jeg til å trekke inn Utdanningsdirektoratets definisjon av lesing som grunnleggende ferdighet (se delkapittel 2.3), der det blant annet fremgår at gode leseferdigheter er viktig for å kunne delta i samfunnet. Samfunnsdeltakelse er altså en av hovedgrunnene til at vi skal bli bedre i lesing (og alle de andre grunnleggende ferdighetene). En av hovedgrunnene til dette kan være at vi i dag ikke har et så stort skille mellom teoretisk arbeid (lærer, advokat og liknende) og praktisk arbeid (snekker, frisør og liknende). Alle yrker krever i dag en viss kompetanse innenfor lesefeltet.

2.2.4.1 Praksisstudier om lesing i skolen

Artikkelsamlingen *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen* (2009) er et resultat av konferansen “lesing av fagtekster i skolen og læremiddelsituasjonen etter LK06”.

⁴ Med leseferdigheter mener jeg her avkoding, leseforståelse og bruk av lesestrategier.

I del to, som handler om det mer praktiske rundt lesing, presenterer Rune Andreassen resultater fra et felteksperiment om eksplisitt opplæring i lesestrategier. Han har implementert et nytt undervisningsprogram, eksplisitt leseforståelsesundervisning (ELU) i fem norske femteklasser gjennom et semester (fem måneder). Han redegjør for fire prinsipper som ELU-programmet besto av og som ELU-lærerne skulle implementere i sin undervisning. Disse prinsippene ble dannet på bakgrunn av de tre mest undersøkte og best dokumenterte undervisningsprogrammene i internasjonal forskning de tre siste tiårene, resiprok undervisning, transaksjonell strategiundervisning og begrepsorientert leseundervisning. Disse prinsippene sa at man først må generere og aktivere relevant bakgrunnskunnskap gjennom klasseromsdialoger. I tillegg bør man lære elevene et sett leseforståelsesstrategier gjennom forklaringer og kognitiv modellering.⁵ Her hentes fire strategier direkte ut fra resiprok undervisning: foregripelse, spørsmålsstilling, oppklaring og oppsummering. Det bør også legges opp til sosialt samvirke mellom elevene med tanke på å utvikle strategibruk (mot bevissthet og selvinitiering) og for å tilegne seg god leseforståelse. Til slutt skriver Rune Andreassen at det er viktig å knytte elevens interesse og nysgjerrighet for faglig tema til interessante tekster for å øke motivasjonen til å bruke leseforståelsesstrategier. Resultatene fra denne studien viser at et semester “med eksplisitt leseforståelsesundervisning (ELU) knyttet til samfunnsfagstekster i femte klasse, førte til økt lesestrategikompetanse i forhold til de som fulgte tradisjonell undervisning. (Andreassen 2009: 116).

I Doleores Durkins klasseromsstudier (1979) fremgår det at kontroll av leseforståelse ofte ble forvekslet med undervisning i leseforståelse, og at det var et ganske tydelig IRE-mønster (initiation – response – evaluation) i undervisningen. Det vil si at læreren initierer et spørsmål, en elev gir respons i form av et svar, som blir evaluert av læreren. Dette kalles også for den tradisjonelle tekstsamtalen, og den “kan sammenliknes med overhøring av elevene” (Andreassen 2010), hvor læreren forvalter den rette forståelsen. Øistein Anmarkrud (2009) mener at dette mønsteret fortsatt har en dominerende plass i Norge, og Monica Reichenberg (2009) mener at dette kan være en av grunnene til at elever ikke klarer å skape mening i det de leser.

⁵ I denne sammenheng er kognitiv modellering demonstrasjon av strategier i bruk ved å tenke høyt

2.3 Lesing som grunnleggende ferdighet

Kjell-Lars Berge (2007) skriver at reformen, grunnleggende ferdigheter i alle fag, innebærer at “elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet” (Berge 2007: 163). Det betyr at det ikke bare norskfaget som har ansvar for disse ferdighetene alene. Kriteriene for hva som er en god tekst i norsk er forskjellig fra naturfag eller matematikk. At tekster er ulike i forskjellige fag er ikke noe nytt, men med Kunnskapsløftet kom også kravet om at alle faglærere nå skal undervise i tekstkompetanse (Møller & Aasen, 2009). Faglærerne skal nå altså for det første

“kunne verbalisere kunnskap som til nå kanskje bare har vært der i form av et udefinert skjønn [...], og for det andre å bruke tid og ressurser på dette i undervisningen. For det tredje innebærer det en implisitt forventning om samarbeid på tvers av fag, noe som griper inn i organiseringen av arbeidet på den enkelte skole” (ibid: 137).

Dette er med på å danne bakgrunnen for min problemstilling: Hvordan legger en enkelt skole til rette for arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av fag? Hvilken rolle spiller ledelsen, og hvordan følges dette opp i klasserommet?

De grunnleggende ferdighetene er viktige redskaper for læring og utvikling i fagene, og for å kunne delta i skole, samfunns- og arbeidsliv. De er også viktige for elevers personlige utvikling og allmenndannelse. Utvikling av grunnleggende ferdigheter betyr å bygge stein på stein gjennom hele grunnopplæringa. Det skal være en naturlig progresjon i utviklingen av disse ferdighetene fra 1. årstrinn til Vg3 (Skolenettet for Utdanningsdirektoratet: *Grunnleggende ferdigheter i Veiledning til læreplaner*).

I kompetansemålene i læreplanene for fag er mål for fem grunnleggende ferdigheter integrert på det enkelte fags premisser. De grunnleggende ferdighetene er: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Elevene og lærlingene skal i arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, som er forutsetninger for videre utvikling og læring (LK 06, s. 8).

Deretter beskrives disse grunnleggende ferdighetene i hver fagplan, og i læreplanen for norsk kan lesing som grunnleggende ferdighet forstås slik: “Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet” (Utdanningsdirektoratets hjemmesider: *Grunnleggende ferdigheter for grunnskolen- å kunne lese i...*). Det betyr at lesing, i tillegg til å være en ferdighet som ikke kun skal bli tatt ansvar for i norskfaget, ikke er en ferdighet man kun skal konsentrere seg om på småskoletrinnet. Den andre leseopplæringen blir derfor like viktig.

Videre skriver Utdanningsdirektoratet om norskfaget at:

Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse (Utdanningsdirektoratets hjemmeside: *Grunnleggende ferdigheter for grunnskolen – å kunne lese i...*).

Nå snakker man om leseopplæring gjennom hele skoleløpet, til forskjell fra da leseopplæringen var unnagjort de første undervisningsårene. Forståelsen står i sentrum, også på lavere trinn. Elevene skal forstå det de leser og de må derfor lære seg ulike læringsstrategier eller lesestrategier, de må vite hvordan en naturfagtekst eller en samfunnsfagstekst er bygd opp.

For å vise hvordan læreplanen beskriver lesekompetanse i andre fag enn norsk, har jeg valgt planene for naturfag og samfunnsfag:

Å kunne lese i naturfag dreier seg om å samle informasjon, tolke og reflektere over innholdet i naturfaglige tekster, brosjyrer, aviser, bøker og på Internett. Lesing i naturfag innebærer også lesing av bruksanvisninger, oppskrifter, tabeller, ulike diagrammer og symboler.

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

Hvordan begrepet blir forstått i de ulike fagene er kanskje ikke så overraskende, og mange faglærere vil kanskje si at de har gjort, og gjør nettopp dette, uavhengig av Kunnskapsløftets nye plan. Dette kan føre til at faglærerne ikke gjør noen praksisendringer, men fortsetter med det de alltid har gjort. Slik sett står tverrfaglig samarbeid i fare for og ikke bli gjennomført. For det første har ikke Kunnskapsløftet eksplisitt skrevet at planen krever lærersamarbeid på tvers av fag. For det andre har ikke læreplanverket foreskrevet reglementsfastet møtetid for et slikt samarbeid. Dette punktet blir altså satt bort til skoleleder, og kravet om grunnleggende ferdigheter blir ikke derfor bare en utfordring for lærerne, men også på ledelsesnivå. Derfor vil jeg i dette prosjektet også se hvordan skoleleder legger til rette for en leseprosess som samsvarer med Kunnskapsløftets mål om opplæring i grunnleggende ferdigheter i alle fag.

2.4 Den andre leseopplæringen

Den første leseopplæringen handler gjerne først og fremst om å lære elevene å avkode, selv om det på småskoletrinnet også har blitt vanligere å fokusere på meningsaspektet (se min definisjon av lesing over: delkapittel 2.1, s. 7-8) de siste tiårene. Allikevel anses barn som lesere hvis de er i stand til å lese ord og setninger sikkert og med riktig uttale (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008: 4). Dessverre er det slik at det til nå, etter grunnopplæringen, drives lite leseopplæring i den norske skole (Solheim & Tønnessen 2003). Den andre leseopplæringen karakteriseres som en videreføring av den første, ved at man går fra å vektlegge de tekniske ferdighetene til og i større grad vektlegge meningsaspektet i lesingen. Elevene skal nå videreutvikle sine leseferdigheter eller sin literacy. Forståelsen blir nå sentral, og selv om lesestrategier også læres i den første leseopplæringen, fokuseres det nå mer på å kunne anvende disse som aktiviteter for å bedre forståelsen.

Lesing er en ferdighet eller kompetanse som utvikles livet igjennom. Dette er kanskje en av grunnene til at lesing er en av de grunnleggende ferdighetene, som skal sørge for livslang læring. Dette bygger på at gode leseferdigheter er en viktig faktor for å kunne opprettholde og videreutvikle de demokratiske verdiene som er sentrale i de fleste land. Befolkningen må være informert, og de må kunne la seg informere – lesekompetanse er sentral i denne sammenhengen. I tillegg til å kunne leve i et demokratisk samfunn er også god lesekompetanse trukket inn som en viktig faktor for utvikling, særlig i industrilandene hvor økonomisk konkurranseevne er viktig (Gabrielsen mfl. 2003). En kan derfor si at det i vår tid er mer aktuelt å snakke om funksjonelle leseferdigheter.⁶

⁶ Funksjonelle leseferdigheter forstås og vurderes i forhold til de lesekravene som samfunnet rundt stiller, både i jobb og fritidssammenheng. Derfor kan man si at lesing er en livslang læring, i tillegg til å være en av hovedfaktorene for livslang læring (se for eksempel Gabrielsen, Egil mfl. 2003).

3 Metode

Valg av metode er en viktig del av ethvert forskningsprosjekt, og i dette kapittelet skal jeg presentere den forskningsmetoden jeg har valgt å bruke for å besvare problemstillingen min omkring hvordan en enkelt skole legger til rette for arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av fag? Hvilken rolle ledelsen spiller, og hvordan dette følges opp i klasserommet? Først vil jeg si noe om tilnærming og metode, før jeg redegjør for den kvalitative innfallsvinkelen denne forskningen har hatt.

3.1 Tilnærming og metode

I kapittel 1.2 trakk jeg fram SAGROV-prosjektet som bakgrunnen for min oppgave. Dette prosjektet er et supplement til FIRE-prosjektet. Fordi begge prosjektene ble beskrevet i kapittel 1 vil jeg her bare henvide til disse sidene i oppgaven.

Gjennom min egen studie er mitt formål å få mer kunnskap om hvordan målet med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag fungerer, ved en enkelt skole. I teoridelen trakk jeg fram tre sentrale leseforskningsprosjekter, og det er disse som kommer til å danne bakgrunnen for den teoretiske innfallsvinklingen drøftingen min kommer til å ha i kapittel 5. Denne oppgaven tar ikke sikte på å legge fram en ny teori om hvordan den andre leseopplæringen bør foregå, men den ønsker å vise hvordan leseopplæring kan foregå etter den første leseopplæringen er avsluttet.

Skolen jeg skal undersøke er en av fire skoler i SAGROV-prosjektet, som min veileder, Frøydis Hertzberg, ble anbefalt fikk anbefalt. Det som er felles for alle skolene i dette prosjektet er at de alle har et godt rykte når det gjelder arbeid med grunnleggende ferdigheter.

Fordi Vangen skole var den eneste skolen som er en 1-10-skole, som arbeider med lesing på alle trinn, valgte jeg denne skolen.

3.2 Kvalitativ tilnærming

For studien har jeg valgt en *kvalitativ* innfallsvinkel. En enkel definisjon sier at kvalitative metoder forholder seg til data i form av tekster og legger vekt på fortolkning av disse dataene (Johannessen m.fl. 2009: 101). Da jeg vil vite hvordan ledelsen og lærere forstår og gjennomfører kravet om lesing som grunnleggende ferdighet i skolen, er det naturlig for meg å velge en kvalitativ metode.

Det er to måter å samle inn kvalitative data på, “gjennom observasjon der dataene bygger på forskerens sanseinntrykk av handlinger og samhandlinger i konkrete situasjoner, eller gjennom intervju der dataene bygger på hva informanter sier i samtaler med forskeren” (Johannessen mfl., 2009: 103). Da intervju er en del av SAGROV-designet var det naturlig for meg å gjøre dette. I tillegg ønsket jeg å observere i klasserommet for å se litt mer hvordan det som kom fram på intervjuene praktisk ble gjennomført på skolen. Intervjuene danner hovedempirien, mens observasjonen er ment som utfylling av det som kommer fram i intervjuene.

Hvorfor og hvordan jeg har gjennomført intervjuene skal jeg si litt om nå, mens jeg vil komme tilbake til observasjonen i kapittel 3.2.3.

3.2.1 Etikk

“Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering om avhandlinger er riktige eller gale” (Johannsen mfl. 2009:91). Forskerens etiske ansvar gjelder spesielt i samfunnsforskning, som denne oppgaven er en del av. Da jeg her intervjuer og observerer mennesker i forbindelse med datainnsamlingen må jeg som forsker ta hensyn til det etiske. Alle som deltok i mine undersøkelser deltok frivillig, de ble informert om hva forskningen gikk ut på og hva deres eventuelle oppgaver kom til å bli.

I tillegg er både skolen og alle deltakerne anonymisert og funnene vil ikke bli brukt i til andre formål enn det de er samlet inn for. Alle navnene i transkripsjonene er erstattet med pseudonymer, og deltakerne ble på forhånd av forskningen informert om min taushetsplikt samt anonymiseringen. Da jeg heller ikke registrerte ved hjelp av video- eller lydopptak, kan ikke enkeltpersoner identifiseres. Jeg behøvde derfor ikke søke om konsesjon.

3.2.2 De kvalitative intervjuene

Bakgrunnen for intervjuene var SAGROV-prosjektet, og Det var Frøydis Hertzberg som var intervjuer mens min oppgave var å lytte og å ta eventuelle notater fordi jeg skulle transkribere intervjuene etterpå. Hovedtemaet for intervjuene var rektors og lærerens forståelse og gjennomføring av grunnleggende ferdigheter, men fordi SAGROV hadde et videre siktemål å forske på vurdering, ble også dette et tema som ble tatt opp. I denne oppgaven kommer jeg allikevel kun til å konsentrere meg om grunnleggende ferdigheter.

Hvilke informanter og hvor mange som skulle intervjues var allerede bestemt på forhånd av rektor, da jeg hadde valgt skolen. Det første intervjuet vi gjorde var av rektor, før vi intervjuet lærerne i gruppe. Det var fire lærere, der alle var representanter for enten småskoletrinnet, mellomtrinnet eller ungdomstrinnet. Rektor ble på forhånd spurt om å sette sammen en lærergruppe hvor alle trinn og så mange fag som mulig var representert.

Intervjuene var semistrukturerte, og hadde en klar rollefordeling, der intervjueren stilte spørsmålene mens deltakerne svarte, samtidig som intervjuene bar preg av å være en dialog (Johannesen mfl. 2009:135). I tillegg var intervjuene delvis strukturerte fordi det på forhånd ble tilsendt et spørsmålsark til intervjuet, som i hovedvekt ble fulgt relativt strukturert. I tillegg hadde intervjuer intervjuguiden foran seg under hele intervjuet. Det mest sentrale for min oppgave er som sagt spørsmålene som gjelder grunnleggende ferdigheter. I tillegg tar min oppgave opp samarbeid og styring av skolen. Spørsmålene omkring disse temaene så slik ut:

Grunnleggende ferdigheter: Hvordan foregår arbeidet? Noe spesielt fokus på en eller flere av ferdighetene? Gi gjerne eksempler. Hvem involveres og hvordan? Eksempler på faglig samarbeid på tvers av klasser eller fag?

Samarbeidsarenaer: Hvilke arenaer for samarbeid finnes det internt? Lærere imellom, ledelse og lærere, lærere og foreldre?

Styring av skolen - Hva slags rutiner har skolen for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid?

Til rektor: Hvordan vurderer du den faglige støtten som skoleeier gir? På hvilken måte har nye tiltak hjulpet reformen i gang?

(For hele spørsmålsarket, se vedlegg 1: 84-85).

3.2.2.1 Kvalitativ dataanalyse

“Utfordringen i kvalitative forskningsopplegg er å få noe fornuftig ut av en stor mengde ustrukturerte data, redusere informasjonsmengden slik at den blir håndterlig å jobbe med, identifisere mønstre og lage et rammeverk for å formidle innholdet” (Johannessen mfl. 2009: 157). Hvordan man gjør dette finnes det ingen fasit på, og jeg vil nå klargjøre hvilken metode jeg har valgt, og hvorfor jeg har valgt nettopp denne.

Transkripsjonene fra intervjudataene hadde jeg selv gjort. For å få oversikt over all dataen valgte jeg først og lese igjennom transkripsjonene og luke ut den informasjonen som ikke var

relevant for min problemstilling. Deretter leste jeg intervjuene en gang til, denne gangen for å finne likhetstrekk mellom svarene. Jeg analyserte altså ytringene, som blir kategorisert som en diskursanalyse.

3.2.3 Observasjon

Observasjon innebærer at jeg som forsker er til stede i relevante situasjoner for min studie, og registrere det som foregår ved å se, lytte og erfare. Data registreres ved å skrive ned det som skjer under eller etter observasjonen.

I min observasjon ønsket jeg å se hvordan en av lærerne gjennomfører lesing i et annet fag en norsk fordi jeg ville se hvordan arbeidet med lesing blir gjennomført som et tverrfaglig “prosjekt”, og det viste seg at alle lærerne som deltok på intervjuet var på ulike trinn, hvor de underviste i forskjellige fag. Jeg deltok i vanlige timer der de jobbet eksplisitt med lesing av samfunnsfaglige tekster. Som observatør valgte jeg en passiv rolle der jeg satt bakerst i klasserommet og iakttok undervisningen. På den siste observasjonen valgte jeg en mer deltakende rolle, som var nødvendig da jeg måtte gå rundt på de ulike stasjonene for å kunne se hva som foregikk. Før observasjonene presenterte jeg meg selv for elevene, jeg sa hvorfor jeg var til stede og at jeg kom til å ta notater underveis. Etter observasjonene hadde jeg en samtale med læreren hvor jeg avklarte jeg eventuelle spørsmål til undervisningen. Eksempler på slike spørsmål var:

- Dere har mye høytlesning og begrepslæring. Er det andre undervisningsmetoder du bruker?
- Har lesing vært hovedfokus for deg før K06, eller vil du kalle den et resultat av K06?
- Vil du si at det er tverrfaglig samarbeid om lesing på din skole?

4 Min undersøkelse

I dette kapitlet legger jeg fram empirien som danner bakgrunnen for min studie. Jeg har valgt å ha hovedfokus på intervjuene, mens observasjonene fungerer som en utdyping av funnene jeg gjør i intervjuene. Mine data blir dermed:

- Intervjudata
- Observasjoner

Først vil jeg i dette kapitlet ta for meg intervjuene, der jeg trekker fram de viktigste funnene. Deretter tar jeg for meg observasjonene, mens jeg i kapittel 5 vil drøfte funnene jeg trekker fram her. Aller først vil jeg si litt innledende om skolen.

4.1 Innledende om skolen

Skolen jeg har vært på er en byskole, med 595 elever. Det er en 1-10-skole som ligger i et område hvor de sosioøkonomiske forholdene er høye, og de minoritetsspråklige elevene kommer først og fremst fra vestlige land.

På skolens hjemmesider kommer det klart fram at lesing er en ferdighet og en kompetanse skolen setter høyt, der LeseUtviklingsSkjema (LUS) er et viktig satsningsområde. “Gjennom systematisk arbeid med stasjonsundervisning og veiledet lesing⁷ gir skolen god tilpasset opplæring”. I tillegg skrives det at samarbeid er viktig: “Vangen skole skal være en foregangsskole i læring gjennom samarbeid” (hentet fra skolens hjemmeside).

⁷ Under veiledet lesing sitter en gruppe med elever og en lærer og snakker om en tekst. Dette vil bli presentert nærmere i delkapittel 4.2.2.1 og 4.2.2.2

LUS er et kartleggingsverktøy som kan brukes til å finne ut hvor langt den enkelte elev er kommet i sin leseutvikling. Utformingen av verktøyet er basert på forskning om hvordan barn lærer å lese. Skjemaet er inndelt i tre faser, som hver omfatter flere punkter. Skjemaet gir hjelp til å følge utviklingen fra å kjenne igjen eget navn til å fordype seg i en stor og komplisert tekst og raskt finne nøkkelen til tekstens innhold og struktur. LUS hjelper læreren til å synliggjøre den utviklingen eleven gjennomgår. LUS angir ikke en bestemt metode for hvordan leseopplæring bør foregå, og er et verktøy som nesten alle grunnskolene i denne kommunen bruker.

4.2 Intervjuene

Intervjuene ble gjennomført av Frøydis Hertzberg som en del av SAGROV-prosjektet. Min oppgave var å transkribere intervjuene. Jeg kommer til å konsentrere meg om spørsmålene som har relevans for min oppgave: Hvordan legger en enkelt skole til rette for arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av fag? Hvilken rolle spiller ledelsen, og hvordan følges dette opp i klasserommet? Da jeg skriver om lesing som grunnleggende ferdighet, vil det være spørsmålene som omhandler dette temaet jeg vil bruke. Herunder ligger begrepet tverrfaglig samarbeid, som jeg også vil ta for meg, i tillegg til spørsmålene som handler om skoleledelse, fordi det er en del av min problemstilling.

Intervjuene ble gjennomført i september 2010, altså en stund etter at et nytt skoleår var startet. Intervjuet var relativt formelt, men strukturert da vi fulgte en intervjuguide (se vedlegg 1: 84-85). Lærerintervjuene ble foretatt på et felles møterom, mens intervjuet med rektor ble gjort på hennes kontor. Begge intervjuene ble tatt opp på båndopptager og transkribert kort tid etter gjennomføringen. Jeg vil i analysen se etter svar som er relevante for min oppgave, og jeg ser særlig etter fellesnevnerne innenfor lesing som grunnleggende ferdighet, tverrfaglighet og skoleledelse.

4.2.1 Intervju med rektor

På innledningsspørsmålet om hva som er det typiske ved skolen svarer rektor at det typiske er at det er en stor skole med mange elever. At det er gode relasjoner mellom elever og voksne og at det er et godt samarbeid med foreldregruppa. Foreldrene opplever hun som krevende og ressurssterke. Krevende fordi de stiller krav til skolen, og ressurssterke fordi skolen ligger i et ressurssterkt område. Videre sier hun:

Det jeg vil si er kanskje typisk oss, at vi har god kommunikasjon og visjonen vår er faktisk at vi skal være en foregangsskole gjennom læring gjennom samarbeid.

Det at samarbeid nevnes i så stor grad er interessant, fordi det er viktig for å få gjennomført arbeidet med grunnleggende ferdigheter i alle fag. Dette samarbeidet gjelder først og fremst mellom ledere og lærere, og lærere i mellom.

Det viktigste samarbeidsforumet er de ukentlige trinnmøtene. Disse møtene veksler mellom å være teammøte hvor småtrinnet, mellomtrinnet eller ungdomstrinnet møtes, eller å være rene trinnmøter. Da skolen er en såkalt smal skole, der de har to store klasser på hvert trinn, betyr det at det er færre lærere på småtrinnet og mellomtrinnet enn det er på ungdomstrinnet. I tillegg til teammøter og trinnmøter, forteller rektor at de også har fagseksjoner, ulike fora og plangrupper. Rektor forklarer at faggrupper er møter hvor det allerede er fastslått en møteplan av ledelsen over temaer som skal bli tatt opp:

R: (...) så kan du si at vi velger jo i ledelsen en aktivitetsplan med innhold til disse møtene. Faste ting som skal være med. Utover det så er det jo felles planlegging (i) hvor mye de vil. Og innholdet nå helt til høstferien er blant annet grunnleggende ferdigheter. Da har vi ikke faggrupper der engelsklæreren og norsklæreren sitter hver

for seg, men da sitter alle på teamet og diskuterer sine fag, for eksempel lesing eller regning (...) Det blir jo ganske fast da.

Et av temaene som de skal holde på med i en god stund er, som rektor sier, grunnleggende ferdigheter. Da har de ikke vanlige faggrupper hvor engelsklærerne eller norsklærerne sitter i egne grupper og diskuterer fag. Da sitter alle på teamet og diskuterer sine fag i plenum, for eksempel lesing eller regning. Her ser en at tverrfaglig samarbeid og grunnleggende ferdigheter kommer inn. I tillegg er det ledelsen som velger temaene som skal tas opp og slik kan en si at ledelsen har en kontroll over at for eksempel grunnleggende ferdigheter blir gjennomgått på disse møtene.

Skolen har et godt omdømme når det gjelder arbeid med grunnleggende ferdigheter, og vi ønsker derfor å få vite litt mer om hvordan hun som rektor har angrepet dette arbeidet rent kollektivt.

Rektor forteller at da hun startet denne jobben i 2007, hang skolen etter i arbeidet med lokale læreplaner. Derfor valgte hun særlig å fokusere på å bli ferdige med dette, noe som førte til et veldig press på lærerne. Det førte til et stort fokus på fag, mål og kriterier som igjen gjorde at de grunnleggende ferdighetene falt litt ut. Rektor sier at hennes oppgave ble å nedtone arbeidet med disse læreplanene og heller å motivere og fokusere på arbeidet med grunnleggende ferdigheter.

Nasjonale prøver skal i følge Utdanningsdirektoratet måle grunnleggende ferdigheter i alle fag, og "vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk". Så selv om det snakkes om grunnleggende ferdigheter, er det egentlig bare regning og lesing som blir målt, og dette kommer fram når vi spør rektor hva som har vært hennes hovedfokus det siste halvåret:

I: Hva har du fokusert spesielt på det siste halvåret?

R: Da har vi snakka i forbindelse med nasjonale prøver, som skal måle grunnleggende ferdigheter ikke sant. Og (jeg har) vært opptatt av at foreldre skal vite hva vi mener med grunnleggende ferdigheter, så har vi brukt tid på foreldremøte og personalmøter. Jeg er sikker på at lærerne skjønner at det ikke bare er å lese så vidt og regne så vidt og så videre, ikke sant? Så vi har brukt litt tid og også de nyansatte i år hadde en egen dag før de andre kom, der vi snakka litt om dette med grunnleggende ferdigheter.

Skolen arbeider altså kollektivt med grunnleggende ferdigheter, der også foreldrene blir trukket inn og informert om dette. I tillegg har rektoren vært opptatt av at lærerne skal skriftliggjøre⁸ arbeidet med grunnleggende ferdigheter, ved å få implementert inn disse i halvårsplanene sine på alle trinn. En av metodene som brukes mest, og som er ment for alle trinn, er stasjonsundervisning. Stasjonsundervisning er basert på Early Years-modellen, som er et lese- og skriveopplæringsprogram som er utviklet på New Zealand. I dette programmet skal elevene bli organisert etter nivå og tilpasset undervisning i stasjoner. Et hovedfokus er derfor at alle elevene blir sett. Et annet viktig poeng i denne modellen er at alle elevene får riktig vanskelighetsgrad på oppgavene, fortsetter hun. I stasjonsundervisningen arbeides det med de ulike grunnleggende ferdighetene, men det er særlig lesing, regning og skriving som inngår i disse. Når det jobbes med lesing innenfor stasjonsundervisningen, er veiledet lesing en viktig stasjon. Veiledet lesing eller *guided reading* går ut på å gjøre elevene til kritiske og selvstendige lesere. Der får elevene veiledning og hjelp av læreren når de leser. På ungdomstrinnet arbeides det mindre med stasjonsundervisning, fordi lærerne der jobber mer med sine egne fag og fordi det ikke er kultur for veiledet lesing der. Rektor mener at de der har en vei å gå, og forteller videre at de på ungdomstrinnet arbeider med strategiplaner i forhold til lesing. De legger inn strategiundervisning i perioder, og bruker kartleggingsprøver for å teste om elevene har lært noe. Hvis det er behov for det, lages det små kurs eller grupper hvor de arbeider med dette. Det er nok allikevel slik at det først og fremst er norsklæreren som arbeider mest med læringsstrategier, men i prinsippet skal alle arbeide med det. Rektor forsøker også å holde oversikt over dette arbeidet ved hjelp av strategiske planer, som hun har

⁸ Med skriftliggjøring av arbeid menes strategiske planer som leveres inn til rektor eller ledelsen, slik at de kan ha oversikt over hva lærerne faktisk gjør.

innført på skolen. Dette er planer hvor lærerne skriver hva de har gjennomført, slik at ledelsen kan få innsyn i og mulighet til å etterspørre hva de ikke har gjort. Alle lærerne skal levere inn disse planene som evalueres. Rektor mener at dette er med på å øke fokuset på grunnleggende ferdigheter i alle fag, der hun får oversikt over hva som faktisk blir gjort. I tillegg blir også lærerne mer tvunget til å arbeide med de ulike ferdighetene, fordi de vet at de blir evaluert. Det viser seg allikevel at lærerne på barnetrinnene er flinkere til å levere inn planer enn lærere på ungdomstrinnet:

R: ja altså, når jeg nå sjekker halvårsplanene for året, altså det de har lagt inn nå, ikke sant, så er det klart at jeg ser at de nye har ikke fått det inn enda, eller de andre har ikke delt det nok. Slik at jeg ser at når vi skal skrive på arbeidsmåter og organisering av læringsarbeid, da ser jeg at det er noen som da glemmer å plukke fra læringsstrategiplanen mens andre har fått det inn. Og så synliggjør jeg dette med grunnleggende ferdigheter - hvordan de gjør det.

I: Dette med disse læringsstrategiene. Arbeider alle lærerne med det?

R: Ja, jeg tror [*mest norsklærerne eller?*] ja altså, nei jeg tror jeg lyver hvis jeg sier at alle jobber like mye med grunnleggende ferdigheter

I: ja, men alle i prinsippet jobber med det?

R: ja, men hvor mye? Altså, jeg har jo selv sagt det at ikke overdriv når dere kommer til praktisk-estetiske fag for våre elever her de trenger noe både kunst og kultur og gym og alt det der. Men for eksempel hun som ikke kunne komme nå, kunst - og håndverkslæreren, er veldig nøye på det og det så vi på eksamensresultatene våre nå to år på rad. For eksempel i matematikk var det etterspurt ting som kun egentlig var gjennomgått i kunst og håndverk (...) ja. Det gylne snitt og forskjellige ting, ikke sant. Mange skoler hadde problemer med det, men der var vi fordi hun hadde gjort en god jobb og har samarbeid med matematikklæreren.

Skolevandring⁹ er et pedagogisk tiltak, hvor rektor kommer inn i klasserommet, som regel varslet, og observerer og gir tilbakemeldinger til læreren i en etter-samtale. Det kan i så måte kalles for et kvalitetsutviklingsverktøy, hvor læreren får tilbakemeldinger på sitt arbeid i klasserommet og hvor rektor blir bedre kjent med elevene. I tillegg til å bruke strategiske planer som en metode for oppfølging, nevner også rektor skolevandring som en viktig post:

I: noen få setninger om hvordan du følger opp lærernes arbeid. Hvordan du ser hva de gjør og hvordan du følger det opp.

R: Vi har skolevandring. Ofte er det veldig vanskelig å få gjennomført ordentlig, så vi planlegger med nærmeste leder – slik og slik. I fjor så prøvde alle lederne å være innom fem-seks ganger med hver etter avtale. Og da så vi at det var vanskelig. Så har vi lagt opp til en modell nå at det er nærmeste leder som har ansvaret for dette, og jeg følger på der det er aktuelt. Det er jo en viktig del med tilbakemelding – i etterkant av det.

I: Syntes du det fungerer?

R: jeg syntes tilbakemeldingene fungerer i alle fall. Og noe fungerer i alle fall bra fordi jeg ser framgang på for eksempel klasseledelse – struktur, mål for timen, avslutning av timen.

I: Men det ser du da gjennom planene deres da?

R: det ser jeg gjennom skolevandring, tilfeldig besøk i klasserom, ganske ofte det, pluss planlagte besøk. Og så ser vi det selvsagt gjennom rapporten vi får fra elevrådet eller undersøkelser som vi har.

⁹ Skolevandring eller *classroom walk-through* er nærmere beskrevet av Carolyn J. Downey mfl (2004) i boken *The tree minute classroom walk-through*. Mette Bunting har beskrevet skolevandring i sin masteroppgave (2007): *Læringsstrategier, privat praksis eller felles sak? En etnografisk case-studie av en skole, en leder og en kommune*. Hentet fra http://www.duo.uio.no/publ/real FAG/2007/66928/4090Bunting_Mette.pdf.

Skolevandringen på Vangen skole, har i følge rektor, forbedringspotensial, fordi det er såpass tidkrevende. Derfor vil hun nå forsøke å få til en ordning hvor nærmeste leder har ansvar for skolevandringen.

I samtalen bekrefter rektor at skolen har et godt omdømme når det gjelder arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Skolen har mange samarbeidsarenaer, både mellom ledere og lærer, lærere imellom og mellom skole og hjem. De viktigste samarbeidsforumene er de ukentlige trinnmøtene og faggruppene. På faggruppene er det en fastlagt møteplan hvor de blant annet tar opp temaer som grunnleggende ferdigheter. Trinnmøtene går mer på elevmassen, planlegging av timeplan og lignende.

Oppsummert ser en at arbeidet med grunnleggende ferdigheter har rektors fokus, og hun har ulike metoder for å følge opp arbeidet. For det første bruker hun nasjonale prøver for å se om skolen lykkes i sitt arbeid. Dette er litt snevert i og med at de nasjonale prøvene kun tester to av de grunnleggende ferdighetene. Derfor er rektor også opptatt av at arbeidet som blir gjort må skriftliggjøres. Alle faglærerne må implementere de grunnleggende ferdighetene i halvårsplanene. Den mest brukte metoden er stasjonsundervisning, hvor de grunnleggende ferdighetene blir lagt inn i stasjonene. En av stasjonene som ofte er med er veiledet lesing, hvor læreren sitter på stasjonene og hører elevene lese og spør spørsmål til teksten. Her kommer elevene innom lesestrategier. Rektor forteller at stasjonsundervisning er mest brukt på barneskolen da det ikke er kultur for stasjonsundervisning og veiledet lesing på ungdomstrinnet.

En ser også at arbeidet med lesestrategier eller læringsstrategier har et tydelig fokus på skolen. Ungdomstrinnet har strategiplaner i forhold til lesing, og bruker kartleggingsprøver for å teste om elevene har lært noe. Hun sier at det først og fremst er norsklæreren som arbeider med det, men i prinsippet skal alle gjøre det.

For å følge opp lærerne bruker rektor, i tillegg til strategiske planer, fagmøter og skriftlig planarbeid, også skolevandring. Skolevandringen fungerte ikke som den skulle da vi var der fordi det er en tidkrevende jobb. Derfor vil hun nå forsøke å få til en ordning hvor nærmeste leder har ansvar for skolevandringen.

4.2.2 Intervju med lærerne

På forhånd hadde vi bedt rektor å sette sammen en lærergruppe hvor alle trinn var representert, og også i så mange fag som mulig. Som en kort presentasjon av lærerne vil jeg si noe om hvilket trinn og hvilke fag de ulike lærerne har.

“Frida”¹⁰ er lærer på ungdomstrinnet hvor hun underviser i norsk på niende trinn, og fransk på hele ungdomstrinnet. Hun har jobbet på skolen i omkring ett år.

“Lena” underviser på mellomtrinnet i norsk og samfunnsfag. I tillegg har hun også mat- og helsefag.

“Nora” underviser også på mellomtrinnet, hvor hun har norsk, engelsk og Religion og etikk.

“Ida” er kontaktlærer på første trinn, samtidig som hun er deltidsstudent på språk- og leseferdigheter.

Det felles arbeidet som gjøres på skolen når det gjelder arbeidet med grunnleggende ferdigheter er sentralt for min oppgave. Frida sier at ungdomstrinnet på skolen henger litt etter i arbeidet med dette, og at stasjonsundervisningen, som er en felles metode for å arbeide med grunnleggende ferdigheter på alle trinn, er vanskelig der. Stasjonsundervisning benyttes på barne- og mellomtrinnet. På ungdomstrinnet er arbeidet mer individuelt, der alle lærerne tenker på sine fag og “putter inn” disse i halvårsplanen. Derfor mener spesielt informanten fra ungdomstrinnet at de kan bli bedre på tverrfaglige samarbeid. Når vi spør henne eksplisitt om

¹⁰ Lærernes navn er her byttet ut med pseudonymer for å sikre anonymitet.

hun har samarbeidet på tvers av fag når det gjelder fagskriving, så har hun det. Elevene skulle i naturfag skrive en fagartikkel om Darwin. Problemet med et slikt samarbeid, er at en norsklærer og en naturfaglærer ofte har forskjellig forhold til hva en artikkel er, noe som kom fram under dette arbeidet. Derfor kan tverrfaglig samarbeid også føre til forvirring hos elevene, særlig når det gjelder skriving. I lesing, derimot, samarbeides det ofte, både ved at lærerne går sammen og snakker om “hvordan jeg leser i mitt fag”, og også i stasjonsundervisningen. Når jeg presenterer observasjonsnotatene mine, kommer jeg nærmere inn på hvordan de på 6.trinn arbeider med lesing i samfunnsfag.

I intervjuet med rektor fikk vi vite at skolen driver med stasjonsundervisning og veiledet lesing. Disse er metodene er, i følge rektor, i liten grad tilpasset ungdomstrinnet, og det er derfor interessant å spørre lærerne hvordan det arbeides med lesing som grunnleggende ferdighet på ungdomstrinnet. Lærerne trekker da fram LUS, og det kommer fram at det ikke bare er norsklæreren som “luser” elevene:

I: Luser de elevene i alle fag?

Lena: det skal de

Frida: vi luser dem, og det er flere lærere som gjør det, men vi knytter det ikke til et spesielt fag

I: nei, men det er ikke bare norsklærere som gjør det, mener jeg

Frida: nei, det er flere lærere. Men det er jo selvfølgelig gjerne kontaktlærere som gjør det. Men det er jo de flinke på, å sende nye – jeg er jo ganske ny, jeg har vært er et år, sende lærerne på kurs og (...) ellers så har vi snakket om det også på teammøtet – hvordan leser vi da, i alle fag? Hvor alle forteller hva de gjør.

Skolen har fokus på læringsstrategier og lesestrategier. Lena og Nora, som begge underviser på mellomtrinnet, mener at det først og fremst handler om å bevisstgjøre elevene om hvordan man angriper en tekst. Inn her trekkes førlesningsstrategier, forventninger til teksten, detaljlesing, oversiktslesning og at alt er tekst – også bildeteksten og faktaboksen. Men det er ikke bare på skolen at lærerne setter krav til lesingen:

Lena: (...) når vi gir leselekse og sånn på lekseplanen så er vi opptatt av å gi en lesebestilling til. At du ikke bare skal lese uten å ha noen krav til hva du skal få med deg av lesingen. Så enten skal du lage enfinger-spørsmål, flerfinger-spørsmål eller ut-av-teksten-spørsmål.¹¹

Nora: ... tanke spørsmål. Og det er klart i alle fag da. At uansett om det er naturfag, samfunnsfag eller hva slags fag, så skal det være lesebestilling på teksten sånn at de kan kontrollsjekke at de har fått med seg innholdet.

Når elevene leser leseleksene sine, må de altså vise at de har arbeidet med teksten ved å stille spørsmål til den, slik at læreren kan kontrollsjekke om de har fått med seg hva teksten handler om. Denne lesebestillingen skjer i alle fag, ikke bare norsk.

På mellomtrinnet jobbes det altså med lesestrategier, og det kommer fram at dette gjøres i alle fag – ikke bare norsk. På småtrinnet jobbes det også med lesestrategier i form av et trappetrinnsystem hvor første trinn lærer én strategi, for eksempel tankekart, som de tar med seg inn på andre trinn, hvor de også lærer to nye. Men det kommer også fram at elever på så lave trinn ikke har automatisert strategiene de har “lært”. Nora mener at det er for tidlig, og at de ikke klarer å bruke lesestrategier på egenhånd uten å få beskjed om det. Men alle er enige om at hvis de får beskjed, så gjør de det. Målet med det kontinuerlige arbeidet med lesestrategier er at elevene etter hvert skal kunne bruke disse på egenhånd. På ungdomstrinnet

¹¹Enfinger-spørsmål er spørsmål hvor man finner svaret på et bestemt sted i teksten, flerfinger-spørsmål er spørsmål hvor det er flere svar som man kan hente fra ulike steder i teksten, mens ut-av-teksten-spørsmål er spørsmål hvor elevene må reflektere over svarene som ikke finnes eksplisitt i teksten.

er de også veldig bevisste på arbeidet med lesestrategier. Her er det først og fremst norskfaget som har ansvaret, mens andre lærere følger opp i fagene hvor de har tekster.

Hvordan rektor eller ledelsen følger opp lærerne er også interessant. Det viser seg at det i all hovedsak er ledelsens ansvar at målene om grunnleggende ferdigheter i alle fag gjennomføres, fordi det, som tidligere nevnt, er ledelsen som må informere lærerne om hva grunnleggende ferdigheter er og hvordan dette skal gjennomføres. Hvilke samarbeidsarenaer skolen har er et viktig element i dette arbeidet. På intervjuet med lærerne kom det fram at skolen har mange gode samarbeidsarenaer. Skolen har faggruppemøter hver uke, der det er meningen at det skal diskuteres fag på tvers av trinn. Da vi var der i september hadde ikke disse møtene kommet skikkelig i gang enda. Noe de derimot har, og som de syntes fungerer er såkalte trinnteam. I disse møtene inngår også teammøter for småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. På disse møtene diskuteres det først og fremst rundt elever, hvis det for eksempel er noen som er ute og kjører eller som har store hull. I tillegg diskuteres læringsstrategiene som skal læres på de ulike trinne slik at de blir fulgt opp. Rektor eller representanter fra ledelsen er også med på disse teammøtene, og alle informantene er enige om at det er veldig lett å få kontakt med ledelsen.

Når det gjelder rektors eller ledelsens oppfølging av lærerne blir skolevandring brakt på banen av lærerne. Men lærerne mener at dette ikke fungerer fordi det ikke blir gjennomført slik det skal. Ledelsen eller rektor har vært innom klasserommene, men dette mener de at ikke kan kalles skolevandring fordi det ikke er systematisert. Disse såkalte skolevandringene ble heller ikke fulgt opp av noen samtale i etterkant:

Nora: (...) hvis de ikke kommer ubemerka inn og sniker seg ut etterpå (...) så føles det litt ubehagelig da kanskje. Og det burde også ha vært en samtale i etterkant av hva de har sett (...) Man har alltid ting og strekke seg etter og ting man må bli bevisste på, for det ser man ikke hundre prosent på seg selv utenfra.

Nora mener at en skolevandring må ha en samtale i etterkant, i tillegg til at det må være en avtalt observasjon, slik at elevene er klar over hvorfor rektor eller en fra ledelsen sitter i klasserommet. Det at ledelsen følger opp lærerne, både ved hjelp av skrevne dokumenter, møter og observasjon, er viktig for kontrollen av skolen. Det er rektor sitt ansvar at planene blir gjennomført som de skal, at arbeidet med grunnleggende ferdigheter ikke blir misforstått, men at det blir en del av et tverrfaglig samarbeid mellom ledelsen og lærere. I tillegg er det viktig at skoleeier sørger for at dette blir gjennomført. I tillegg sier lærerne at de har fått tilbud om etterutdanning og kurs, som jo er viktig for å opprettholde ulike kompetanser.

Når det gjelder arbeidet med grunnleggende ferdigheter henger ungdomsskolen litt etter fordi stasjonsundervisning, som er en felles metode skolen bruker i arbeidet, er vanskelig der. I tillegg arbeider hver lærer mer individuelt på ungdomstrinnet enn de gjør på barnetrinnet. Det tverrfaglige samarbeidet kan bli bedre på ungdomstrinnet, og når det gjelder barnetrinnet er det kanskje lettere å gjennomføre fordi lærerne der gjerne har flere fag i en klasse.

Stasjonsundervisning nevnes også av lærerne som en metode for å arbeide med grunnleggende ferdigheter. Da denne metoden ikke praktiseres på ungdomstrinnet er det interessant å høre hvordan de arbeider. Læreren fra ungdomstrinnet forteller oss at de bruker LUS og lesestrategier. Arbeidet med lesestrategier begynner allerede i førsteklasse, og det gjøres i alle fag. Lærerne mener at elevene på mellomtrinnet og tidligere er for unge til å automatisere lesestrategiene, men at de greier å bruke dem hvis de får beskjed om det. Målet med det kontinuerlige arbeidet med lesestrategier er at elevene etter hvert skal bruke disse på egenhånd. På ungdomstrinnet er de veldig bevisste på dette arbeidet, og det arbeides med lesestrategier i alle fag hvor det er tekster.

Oppsummert viser intervjuet at lærerne opplever skolens samarbeidsarenaer som viktige. De har faggruppemøter hver uke, hvor fag skal diskuteres på tvers av trinn, og de har trinnteam hvor det først og fremst diskuteres rundt elever. Her diskuteres også læringsstrategiene som skal læres på de ulike trinnene, slik at de blir fulgt opp. Ledelsen deltar på disse møtene, og

alle informantene er enige om at det er lett å få kontakt med ledelsen. Også skolevandringen blir kommentert, dels på en kritisk måte. Lærerne mener at det ikke kan kalles skolevandring fordi det ikke er systematisert nok. Skolevandringene ble for eksempel ikke etterfulgt av noen etter-samtale, noe lærerne mener er viktig fordi de mener at man alltid har noe å forbedre.

4.3 Sammenfatning av intervjuene

Arbeidet med grunnleggende ferdigheter skjer kollektivt, hvor foreldrene blir informert om hva dette innebærer. Rektor mener dette er spesielt viktig, i tillegg til at alle lærerne, særlig de nyinnsatte, som bruker en hel dag før skoleåret begynner, på å snakke om grunnleggende ferdigheter. Temaet er også sentralt på faggruppene, hvor hele teamet sitter og diskuterer rundt grunnleggende ferdigheter. Rektor sier at det tverrfaglige samarbeid også inngår i disse fagmøtene. Hun sier også at hun har vært opptatt av at alle lærerne må skriftliggjøre arbeidet med grunnleggende ferdigheter i årsplanene. Metoden som brukes mest er stasjonsundervisning. Denne vil jeg komme tilbake til i delkapittel 4.4.2. Læreren fra ungdomstrinnet sier at de på dette alderstrinnet fortsatt har en vei å gå, fordi det ikke er tradisjon for en slik undervisningsmetode på ungdomstrinnet. I tillegg til faggrupper, strategiplaner, stasjonsundervisning og tverrfaglig samarbeid, bruker også rektor nasjonale prøver som en test for å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk.

På Vangen skole er det fokus på lesestrategier allerede fra første klasse. Dette arbeidet fortsetter helt fram til de går ut i tiende, men i motsetning til småskolen og mellomtrinnet hvor det arbeides med lesestrategier i alle fag, arbeides det på ungdomstrinnet mer individuelt, der alle lærerne tenker mest på sine fag. Rektor sier også at de er flinkere til å skriftliggjøre planer, altså å lage strategisk planer som viser hvordan de arbeider med grunnleggende ferdigheter, på barneskolen.

Vi avsluttet intervjuet med spørsmål rundt rektors og ledelsens arbeid med oppfølging av lærerne. Her blir skolevandring nevnt som et tiltak. Rektor sier at tiden har gjort at hun ikke har fått til dette som hun ønsker, men at de nå har bestemt at nærmeste leder har ansvar for dette og at rektor følger opp der det er nødvendig. Lærerne mener også at det til nå ikke har fungert som skal fordi det ikke er systematisert. De mener at en etter-samtale er viktig, noe det har vært mangel på til nå.

4.4 Observasjon

Etter at intervjuene var gjennomført og transkribert valgte jeg en lærer jeg ville følge videre til observasjon. Dette gjorde jeg med bakgrunn i hvilke fag lærerne fra intervjuet har. Da jeg skriver om lesing som grunnleggende ferdighet som et tverrfaglig prosjekt, var det viktig for meg at observasjonene ble gjort i et annet fag enn norsk. Trinnvalget var derimot ikke så viktig, da intervjuene viser at skolen jobber med lesing på alle trinn. De tre første observasjonene ble gjort på 6.trinn, mens den siste ble gjort på 2.trinn.

I det følgende vil jeg trekke fram fire observasjonstimer, der de tre første ble gjort i tre forskjellige enkelttimer i samfunnsfag, der jeg ble invitert av faglærer til å delta. Den siste observasjonen ble gjennomført over tre klokketimer, fra 0830-11.30 der jeg på forespørsel spurte om å få delta i en økt hvor de arbeidet med stasjonsundervisning.

I observasjonene vil jeg se nærmere på hvordan én lærer på denne skolen arbeider med lesestrategier i samfunnsfag på 6.trinn og hvordan en annen lærer arbeider med lesestrategier i stasjonsundervisningsøkt på 2.trinn. Observasjonene er delt opp i to kapitler, der jeg kronologisk vil ta for meg observasjonene på 6.trinn (kapittel 4.4.1). Deretter vil jeg ta for

meg hva som skjer på hver enkelt stasjon i observasjonen på 2.trinn (kapittel 4.4.2). Til slutt vil jeg i dette kapitlet drøfte funn, og sammenfatte hele empirien.

4.4.1 Arbeid med lesestrategier på 6.trinn

Lesestrategier er en aktivitet man kan bruke for å øke forståelsen, som er tilsiktede, målrettede forsøk på å kontrollere og modifisere egen innsats med å avkode tekst effektivt, forstå ord og konstruere mening fra tekst (jf. teorikapittel s: 7). Astrid Roe skriver at “leseforståelse handler om å skape mening ut av det vi leser” (Roe 2008: 24), og forståelse krever at vi som lesere alltid er konsentrerte om innholdet i teksten, samtidig som vi tolker, resonerer og trekker slutninger mens vi leser. En annen måte å si det på er at lesestrategier omhandler alle tiltak som lesere setter i verk for å fremme forståelsen, det være seg å lage tankekart, spørsmål til teksten, forklare vanskelige begreper, skrive en oppsummering av en lest tekst, sammenlikne tekster av ulike modaliteter for å hente informasjon og så videre.

Klassen

Klasse 6B, som er klassen jeg følger i de to første observasjonene, har i alt 30 elever. På grunn av sykdom vil elevantallet variere noe fra gang til gang. Elevene sitter i grupper, noen to, noen tre og noen fire – alle med ansiktene mot kateteret. Faglæreren er en av de som deltok i lærerintervjuet, og i tillegg til å ha 6A og 6B i samfunnsfag, underviser hun også i norsk og mat- og helse. Alle timene jeg følger, er i samfunnsfag, i en periode hvor elevene leser om middelalderen.

Det følgende er mine observasjonsnotater fra de tre samfunnsfagstimene jeg observerte. Observasjonene ble gjort i samfunnsfag, hvor temaet var middelalder i de to første, mens de i den siste timen skulle begynne med vikingtid. Alle de tre timene hadde en varighet på 45 minutter, og ble gjennomført på ulike dager.

4.4.1.1 Observasjon I

Timen starter med at læreren skriver opp målet for timen på tavla, som er at elevene skal lære hvilke likheter og ulikheter det er mellom middelalderens by og landsby, før hun leser dette høyt for elevene. Deretter får elevene beskjed om å slå opp på side 78 i samfunnsfagsboka, som de skal lese høyt. Læreren bestemmer hvem som skal begynne, deretter leser hver elev en setning hver, på rundgang. Hver gang de treffer på noe læreren oppfatter som vanskelige begreper, stopper hun opp og spør elevene hva de tror begrepene betyr. De fleste av gangene svarer elevene, men læreren leder elevene inn på sporet hvis de er usikre. Ord som skaper problemer er for eksempel *håndverker*, *yrende liv*, *husmødre*, *tjenestejente*, *vertshus* og *torturert*. Denne lesingen og begrepsinnlæringen tar ti minutter.

Når elevene har lest teksten får de i oppgave å se på bildet på neste side. Dette bildet er tegnet i sammenheng med teksten de nettopp har lest. Bildet er en tegning med ulike kjennetegn fra både landsby og by i middelalderen. Det er blant annet dyr, jorder, større bygninger og farger som er med på å beskrive forskjellene og likhetene. Dyrene er for eksempel plassert både på landsbygda og i byen, mens grønnfargen er veldig klar i områder hvor det er mange bygninger. Denne fargen viser til forurensning. Elevene får i oppgave å fortelle hva de ser på bildet. De får først et par minutter til å se på bildet, før de etterpå går gjennom svarene i plenum. Dette tar fem minutter.

Temaet for timen er middelalderen, og målet er at elevene skal lære litt om likheter og forskjeller mellom by og landsby. Teksten inneholder mye fakta, men for å få utbytte av faktaene, kreves det at elevene klarer å sammenlikne by og landsby. Bildet hjelper elevene med denne sammenlikningen, men for å forstå bildet må de også få med seg innholdet i teksten. Det er fordi det ikke står hva som er hva på bildet. At avføring i gatene var vanlig i byene i middelalderen kommer blant annet fram i teksten, og ser man på bildet etterpå vil man også se dette avbildet der. Da vet for eksempel elevene, hvis de har fått med seg teksten, at den delen av bildet illustrerer byen.

Timens siste del går ut på at elevene skal lage et venndiagram for å sammenligne livet i landsbyen og livet i byen. Fordi elevene er usikre på hva et venndiagram er, går læreren igjennom dette på tavla. I tillegg går læreren rundt og spør alle elevene om de forsår hva de skal gjøre og hjelper dem på vei hvis noe er uklart.

For at elevene skal klare å sammenlikne og finne likheter og forskjeller mellom byen og landsbyen i middelalderen, får elevene beskjed om å skimme igjennom side 74-75 og side 78. Slik jeg forsto det hadde de i forrige time arbeidet med side 74-75. Her gir læreren beskjed om at de har 15 minutter til rådighet, før de tar opp svarene i plenum. Under dette arbeidet ser jeg at noen elever samarbeider om oppgaven, mens andre arbeider individuelt.

Når svarene tas opp i fellesskap klarer noen elever å trekke fram eksempler fra teksten de har lest høyt i starten av timen, men det er få som bruker eksempler fra sidene de hadde jobbet med tidligere i uken. I tillegg tar mange elever utgangspunkt i bildet.

Når det er fem minutter igjen av timen får elevene beskjed om at leksen til neste samfunnsfagstime er å repetere hele kapittelet. De får beskjed om at de skal ha prøve i hele dette kapittelet, og at det derfor er viktig å gjøre en dybdelesing. Læreren spør elevene om de husker hva dette er, og mange rekker opp hånda for å svare. Det er en elev som får svare og han sier at det vil si at man skal “lese nøyaktig”, “forstå det som man leser” og “lese uten forstyrrelser”. Læreren skriver opp disse svarene på tavla og understreker at det er viktig at alle tenker over dette når de leser til prøva.

4.4.1.2 Observasjon II

Timen begynner med at læreren forteller at elevene skal repetere innholdet i kapittelet om middelalderen fordi de skal ha prøve. Slik jeg forstår det, er dette en ukeprøve, som de har hver fredag, og som skal teste hva elevene har lært. Til repetisjonslesingen får alle elevene

utdelt et spørsmålsark hvor de skal svare på spørsmålene. Fra forrige time fikk elevene i lekse å lese kapittelet, i dybden. Læreren gir nå beskjed om at de som føler at de har dybdelest hjemme kan forsøke å se hva de husker uten å bruke boka. De som føler at de ikke husker så mye, får beskjed om å skimme igjennom og å bruke boka når de arbeider med spørsmålene. I tillegg gir hun beskjed om at dette er et individuelt arbeid, hvor hver enkelt elev skal lese (eller bruke den kunnskapen de har lært ved å lese hjemme) for å kunne svare på spørsmålene. Noen av elevene velger allikevel å arbeide i par uten at læreren sier noe på det.

Spørsmålsarket består av mange faktaspørsmål, hvor svarene står direkte i teksten: *Hva gjorde adelsmennene? Hvorfor var byene så sterkt forurensset i middelalderen?* Det er også noen begreper som elevene skal forklare: *Hva er en årbok? Hva er en ridder? Hva er et korstog?* I tillegg skal elevene finne ut om de ulike spørsmålene er enfinger-spørsmål, flerfinger-spørsmål eller ut-av-teksten-spørsmål (enfinger-spørsmål er spørsmål hvor man finner svaret på et bestemt sted i teksten, flerfinger-spørsmål er spørsmål hvor det er flere svar som man kan hente fra ulike steder i teksten, mens ut-av-teksten-spørsmål er spørsmål hvor elevene må reflektere over svarene som ikke finnes eksplisitt i teksten). Det viser seg at elevene klarer å skille spørsmålene fra hverandre og de fleste spørsmålene er enfinger-spørsmål, mens noen få er flerfinger-spørsmål. Ingen av spørsmålene krever refleksjon.

På denne oppgaven sier læreren at elevene får 30 minutter, men en del av tiden går i starten med på å forklare enfinger-spørsmål og flerfinger-spørsmål slik at det er klarlagt før elevene begynner å jobbe selvstendig. Elever som ikke forstår spørsmålene får hjelp av læreren til å komme i gang, og jobber etter hvert med oppgavene på egenhånd eller sammen med en annen elev.

Når det har gått 30 minutter, og det er 15 minutter igjen av timen, går de igjennom oppgavene sammen. Læreren velger ut hvem som skal svare, og skriver deretter svarene på tavla. De som ikke er ferdig med oppgavene får mulighet til å fylle inn svarene i spørsmålsarket. Er læreren uenig i noen av svarene som kommer, forklarer hun hvorfor hun er det. Læreren spør også om

de tror spørsmålet er enfinger-spørsmål eller flerfinger-spørsmål. De fleste som blir spurt klarer å besvare dette spørsmålet, men svarer de feil forklarer læreren nok en gang forskjellen på de to.

4.4.1.3 Observasjon III

Dagens tema og mål ble skrevet på tavla før elevene (og jeg) kom inn i klasserommet. Spørsmålet elevene skal kunne besvare etter timen er: *Hva var funnene i Oseberghaugen?* Når målet for timen er presentert, snakker læreren om hva kilder er og hun forklarer at teksten de skal lese i denne timen er en kilde som er med på å fortelle noe om Oseberghaugen. Denne oppstarten tar i overkant av fem minutter. Deretter leser elevene høyt, der læreren tilfeldig plukker ut hvem som skal lese. Mange rekker opp hånda for å be læreren om å få lese.

Læreren stopper også i denne timen opp ved vanskelige begreper og ber elevene fortelle hva disse betyr. De fleste gangene klarer de å besvare spørsmålet, men hvis elevene ikke klarer å svare, forklarer hun det. Denne gangen stiller også en elev et spørsmål til teksten: *Hva var å bli kristnet?* Læreren spør elevene om noen av dem vet svaret, og det er en annen elev besvarer spørsmålet. Til sammen tar denne lesingen 15 minutter.

Etter at elevene har lest teksten ser elevene på bildene til teksten. I plenum snakker de om hva de ser på bildet. Deretter leser elevene en ny tekst høyt. Etter hvert leste avsnitt stiller læreren faktaspørsmål til teksten, som elevene kan svare på hvis de har fulgt med på høytlesingen. Her er det færre som rekker opp hånda, og læreren velger som regel å spørre de som ikke rekker opp hånda. Klarer eleven ikke å svare omformulerer læreren spørsmålet, til han eller hun klarer det. Hun går ikke videre til en annen elev og hun besvarer i liten grad spørsmålene selv. Til slutt går læreren igjennom et kart fra boka som viser hvor vikingene holdt til og hvor de hadde ferdes. Hun viser også dette på globusen som står foran i klassen, fordi de ikke har et større kart over tavla. Jeg, som sitter ved siden av noen elever, nesten bakerst i klasserommet, ser ikke når læreren viser på globusen. Dette tar til sammen ti minutter.

Mot slutten av timen ber læreren elevene stillelese, individuelt, en tekst om Oseberghaugen. Når de har gjort dette skal de gjenfortelle innholdet i teksten til naboen, med egne ord. De får beskjed om at de har ti minutter til å gjennomføre dette arbeidet. En liten gruppe bakerst skumleser raskt igjennom teksten før de stikkordsvis forteller hverandre hva teksten sier. Jeg får med meg dette fordi jeg sitter rett bak disse elevene. Disse blir tidligere ferdig enn de andre, noe som fører til en del bråk etter fem minutter. Mange begynner også å reise seg for å vaske hender før lunsj. Læreren ber elevene om å begynne å spise samtidig som de sammen går igjennom teksten høyt. Hun forklarer hvorfor vikinger av høy rang ble gravlagt med så mange ting, og hun bruker Oseberghaugen som eksempel på en slik gravhaug hvor en viking ble gravlagt.

4.4.1.4 Samtale med læreren

Etter denne observasjonen har jeg en samtale med læreren for å få klargjort en del spørsmål jeg har dannet meg etter de tre observasjonene. Et av spørsmålene jeg stiller handler om lesestrategier. Alle de tre observasjonene viser at de jobber en del med dette, men læreren forteller i dette intervjuet at elevene ikke er så bevisste på hvilken strategi som fungerer best for dem. Dette begrunner hun med at de er for unge til å ta i bruk strategier på egenhånd (11 år). På spørsmål om hvilke strategier hun bruker mest, svarer hun at elevene ofte får i oppgave å svare på spørsmål til boka, skrive nøkkelord, sammenlikne tekster og å lage egne spørsmål til teksten. Hun påpeker særlig viktigheten av å undervise i begreper for å øke ordforrådet. Dette viser seg også i observasjonene, hvor mye av lesingen går med til å forklare vanskelige begreper. Lesing blir allikevel ikke sett på som noe tverrfaglig prosjekt, selv det er samarbeid mellom fag:

I: Vil du si at det er tverrfaglig samarbeid om lesing på din skole?

L: Ja, jobber litt i plenum med det. Snakker om strategier i alle fag. Men de store tverrprosjekt er det nok ikke (...) må ha tid.

Dette kan i stor grad grunnlegges med at det ofte er samme lærer som underviser i flere fag. I mitt tilfelle er for eksempel samfunnsfaglæreren også norsklærer:

I: Føler du at fokus på lesing i alle fag fører til at elevene lærer bedre?

L: De blir flinkere til å bevisstgjøre barna på det. Elevene lærer å vite hvordan de lærer.

Faglig lesing er ikke det eneste som leses. Skjønnlitteratur også en viktig del av leseopplæringen, og dette med mengdetrening og bedring av ordforråd blir derfor to viktige poeng. I tillegg mener læreren at det etter K06 er læreren og kanskje ikke foreldrene som i første rekke er rollemodeller når det gjelder lesing. Derfor er det også viktigere at foreldrene ser at det leses på skolen.

Til slutt trekkes dette med lesebestilling fram som en viktig del av arbeidet med lesing. Lesebestilling vil si at elevene får en eller flere oppgaver til den leste teksten, som for eksempel å gjenfortelle innholdet til en voksen. Både det tidligere lærerintervjuet og observasjonene viser at det arbeides med dette. Elevene skal ikke bare lese for å lese, men når de skal lese hjemme må de også klare å stille noen spørsmål til teksten, som de vil besvare. Disse spørsmålene er det jeg tidligere har kalt enfinger-spørsmål, flerfinger-spørsmål og ut-av-teksten-spørsmål. Det at elevene må stille spørsmål til teksten, er motivert ut fra tanken om elevene også hjemme arbeider med lesestrategier, og at de må reflektere over det de leser. Dette kreves i alle fag, og er med som en kontrollsjekk for å se om elevene har fått med seg innholdet.

4.4.1.5 Oppsummering

Observasjonene jeg har gjort på sjette-trinn viser at det i samfunnsfag arbeides med lesestrategier, og faglæreren forteller meg at elevene i liten grad har automatiserte strategier fordi de er for unge, men at de allikevel arbeider mye med dette. Jeg blir fortalt at arbeidet med lesestrategier allerede begynner i første klasse, noe som også framgår i intervjuet jeg hadde med alle faglærerne i forkant av observasjonene.

Den mest sentrale strategien det arbeides med under mine observasjoner er å snakke om og lære vanskelige begreper. I tillegg arbeides det med mange andre strategier, blant annet å svare på spørsmål til teksten, sammenlikne tekster og å oppsummere en lest tekst med egne ord. Observasjonene viser at dette arbeidet skjer samtidig som eller etter at tekstene er lest.

Noe som er sentralt i alle observasjonene er begrepsinnlæring. Denne begrepsinnlæringen skjer parallelt med høytlesingen eller gjennom oppgaver til en lest tekst, og det er elevene som i første omgang skal fortelle hva de vanskelige begrepene betyr. Klarer de ikke det, hjelper læreren elevene på vei. Her står også elevene fritt til å spørre hva begreper betyr, men dette forkom kun en gang da jeg observerte.

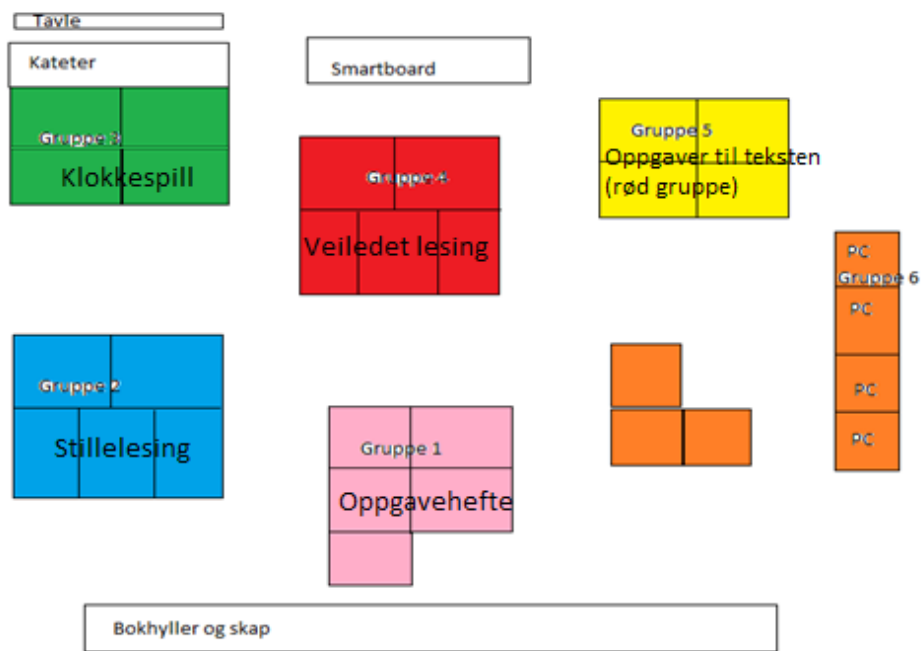
I den andre observasjonen arbeides det spesielt med repetisjon, og elevene skal svare på spørsmål til en lest tekst. Mange av disse spørsmålene tar opp begreper: *Hva er en ridder?* Men noen av spørsmålene er også tankespørsmål, som krever forståelse av den leste teksten. I denne timen arbeider de også mye med forskjellen på enfinger-spørsmål, to-finger-spørsmål og ut-av-teksten-spørsmål, som elevene arbeider mye med på dette trinnet. Grunnen til det er motivert ut fra tanken om at de også hjemme skal arbeide med lesestrategier – de må reflektere over det de leser. Det fungerer også som en kontrollsjekk for å se om elevene har fått med seg det de har lest.

4.4.2 Stasjonsundervisning på 2. trinn

I den siste observasjonen jeg gjennomførte var stasjonsundervisning tema. Denne gangen observerte jeg på småtrinnet, i andreklasse, Stasjonsundervisning er basert på Early Years-modellen, som er et lese- og skriveopplæringsprogram. Veiledet lesing eller *guided reading* inngår her som en av stasjonene, og det går ut på å gjøre elevene til kritiske og selvstendige lesere. I dette programmet skal elevene bli organisert etter nivå og tilpasset undervisning i stasjoner. Et hovedfokus er derfor at alle elevene blir sett. Et annet viktig poeng i denne modellen er at alle elevene får riktig vanskelighetsgrad på oppgavene.

Klassen

Klasse 2A er klassen jeg følger i stasjonsundervisningen. Klassen er allerede inndelt i grupper etter hvordan de sitter (se skjema under), med noe ulikt antall på hver gruppe. Hvorfor elevene er inndelt i akkurat disse gruppene, spurte jeg ikke faglærer om. I klassen er det 26 elever den dagen jeg skal observere. Læreren, som skal lede stasjonsundervisningen er kontaktlæreren for denne klassen. Hun har aldri hatt stasjonsundervisning med denne klassen før, men forteller at klassen to ganger tidligere har hatt denne typen undervisning, og at denne økten er en del av en lengre periode hvor de blant annet skal jobbe med de samme oppgaveheftene. Temaet for stasjonsundervisningen er først og fremst lesing, men fire andre grunnleggende ferdighetene inngår også i stasjonene (regning, IKT, muntlighet og skriving). Videre følger mine observasjonsnotaer i en stasjonsundervisningsøkt på tre undervisningstimer.



Figur 5.1 Klassekart med stasjonsinndeling

4.4.2.1 Observasjon IV

Timen begynner med at læreren forklarer stasjonsundervisningen og hvordan de ulike gruppene skal arbeide. Dette tar ti minutter, og læreren snakker og skriver på tavla samtidig, slik at elevene har oversikt over de ulike gruppene gjennom hele økta. I tillegg har hver gruppe forskjellige farger som tydelig er markert på pultene, slik at rosa gruppe for eksempel skal jobbe med oppgavehefte, mens oransje gruppe skal arbeide på data. Dette skal være med på å gjøre det lettere å finne stasjonene de skal på når de skal bytte.

Stasjonsinndelingen er slik at rosa gruppe (gruppe 1) skal arbeide med oppgavehefte. Her skal de blant annet lære mer om diftonger og skrive penskrift. De skal altså ha skrivetrening. Oppgaveheftet er en stensil som ligger på bordet når elevene kommer til stasjonen. Blå gruppe (gruppe 2) skal stillelese i egenvalgt lesebok¹² eller i ranselboka¹³ hvis de ikke har

¹² Lesebok er en egenvalgt bok som elevene leser. Da jeg observerte var det noen elever som leste skjønnlitteratur tilpasset alderstrinnet, mens andre leste faktabøker.

egen bok. Grønn gruppe (gruppe 3) skal spille klokkespillet, som er et lottospill hvor elevene må fortelle klokkeslettet på brikkene de plukker opp. Her arbeides det altså med regning. På rød gruppe (gruppe 4) har elevene veiledet lesing. Her er læreren også til stede, og bøkene som leses er såkalte stasjonsbøker som de får utdelt på denne stasjonen. I tillegg til at elevene her leser, arbeider de også med muntlighet fordi de sammen med veileder samtaler om teksten. Den neste gruppa, gul gruppe (gruppe 5), hører på mange måter sammen med gruppa som har veiledet lesing fordi de her skal arbeide med oppgaver til teksten de har lest under den veiledede lesingen. Disse oppgavene får de utdelt på ark før de forlater veiledet lesing. Da får de også med seg stasjonsbøkene. På den siste gruppa, den oransje (gruppe 6), skal elevene arbeide med på data. I tillegg til å søke seg fram til riktig webadresse må elevene også logge seg på med brukernavn og passord. Nettsiden de skal inn på er www.salaby.no, som er et digitalt læremiddel i alle fag for trinnene 1-4, utviklet av Gyldendal. Her skal elevene arbeide med oppgaver som ligger inne på siden, og elevene må navigere seg fram til de oppgavene de vil jobbe med.

Før selve stasjonsundervisningen begynner spør læreren hva som er viktig når man arbeider i grupper, og hva man må tenke på når man skal bytte stasjon. Elevene forstår at de må arbeide stille, og at de må være rolige og kontrollerte når de skal bytte gruppe. Læreren gir ingen beskjed om hvor lenge de skal arbeide på de forskjellige gruppene før de begynner.

Stasjonsundervisningen skal begynne klokken 0900. Som observatør velger jeg en mer aktiv rolle denne gangen, da jeg, i motsetning til de foregående observasjonene beveger meg mer rundt mellom stasjonene. Jeg velger å observere hver stasjon én gang, mens jeg bruker ekstra tid på gruppen hvor de har veiledet lesing og hvor de arbeider med oppgaver til stasjonsbøkene.

¹³ Forskjellen på ranselbok og lesebok er at leseboka er en egenvalgt bok, mens ranselboka er en bok som alltid ligger i sekken.

Den første stasjonen jeg velger å observere er gruppen hvor de har veiledet lesing. Her får elevene utdelt hver sin bok. En av bøkene er *Superbønner*¹⁴, som er en 16 siders bok, med skrift på ene siden og bilde på den andre.

Den første oppgaven elevene får er å lese høyt for læreren. Her leser de en side hver, og hver side har cirka ti linjer med skrift.

Etter at elevene har lest høyt for læreren, begynner hun å stille dem spørsmål:

L: Hva syntes dere om boka?

E1: spennende på slutten

E2: jeg ville gitt den terningkast seks

Deretter får de beskjed om å se om de finner noen sammensatte ord. Hun gir elevene noen minutter slik at de på egenhånd kan studere teksten. Selv om noen elever rekker opp hånda tidlig, venter hun.

E1: superbønner

E2: superfort

E3: jeg vil si to, Karoline og oppover

L: Karoline er vel ikke noe sammensatt ord?

¹⁴ *Superbønner* er utgitt i Cappelen Damm under “Simsalabim – Vi leser!” Bøkene er inndelt i ulike stadier, og elevene i denne klassen brukte bøker tilpasset det flytende stadiet, som er stadiet over det forberedende og det tidlige stadiet. På Cappelen Damm står det blant annet at disse bøkene skal ha: “Rikt og variert vokabular”, “mange faktatekster med enkle plansjer og saktegninger som presentasjonsformer”, “mye faktaorientert informasjon”, “innhold som oppfordrer til kritisk tenkning”, “lengre handlingsforløp knyttet til andre tider og fremmede miljøer”, “større innslag av litterært språk og tradisjonelle fortellingsmønstre”, “flere handlingsforløp i fortellingene” og “teknisk orientert informasjon i faktatekstene”.

E3: kanskje ikke, men oppover da.

L: Vel, det er vel i grenseland det også

Her ser vi at en elev kanskje ikke helt forstår hva et sammensatt ord er, og læreren velger og ikke bruke tid på å forklare hvorfor *Karoline* og *oppover* ikke er sammensatte ord.

Etter at det har gått ti minutter skal elevene bytte gruppe. Dette byttet markeres ved at læreren reiser seg og ber elevene bytte gruppe. De som var på veiledet lesing skal over på stasjonen hvor de skal jobbe med oppgaver til stasjonsboka. Disse oppgavene får de av læreren før de går.

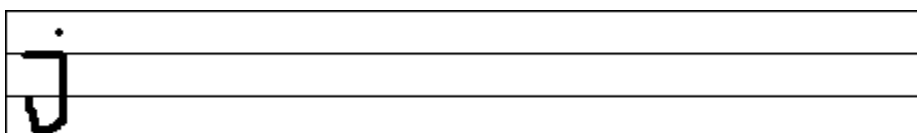
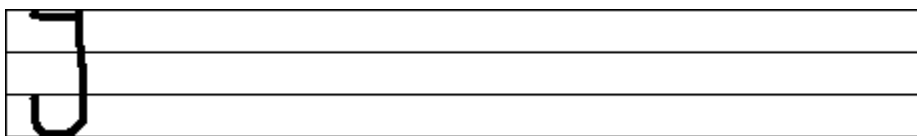
Oppgavene i teksten går ut på at elevene skal fortelle hva som skjer med bønnene hvis de blir stelt på ulike måter. Det er ni ulike forslag, som for eksempel “mørke”, “dårlig jord”, “ikke vann”. Svarene kan hentes fra teksten de har lest, og de kan her gå tilbake til teksten hvis de ikke husker svarene. En annen gruppe jeg observerer på denne stasjonen har lest *Et tre er et hjem - for hvem?* og arbeider med oppgaver til denne teksten. De skal skrive hvorfor forskjellige dyr bor i treet. Det er listet opp en rekke dyr, som for eksempel frosk, slange og insekter. Svaret på spørsmålet kan de finne i teksten, men de må også reflektere rundt spørsmålet. Eksempelet på dette er spørsmålet rundt insekter. I boka står det at “Insekter bor i trær. Noen insekter ser ut som trær og blader”. For å besvare hvorfor insektene bor i trær må de for eksempel vite at det å se ut som trær og blader er kamuflasje, og at de bor i trærne for å gjemme seg.

På stasjonen hvor elevene skal arbeide på data er det ikke bare lesing som er i fokus. Her kan elevene selv velge hvilket fag de vil jobbe med, og det er oppgaver i grammatikk, regning, komponering av musikk, lesing av korte tekster og hukommelse. De kan blant annet gjøre oppgaver hvor de skal finne bokstaven til språklyden de hører, finne ut hva klokka er, finne

ulike tall på et bilde hvor de får oppgitt et tall som de skal finne igjen på en terning eller spille vanlig memory, hvor de skal finne to like bilder på skjermen. Elevene på denne gruppen har litt startproblemer fordi mange av elevene ikke klarer å logge seg inn med brukernavn og passord. Det er ingen annen lærer som kan hjelpe til, så de hjelper hverandre. Deretter må de klare å komme seg inn på salaby, før de kan begynne å velge oppgaver. Her velger mange elever og ikke gjøre seg ferdig med oppgavene, men heller «tutte» på så mange oppgaver som mulig. Noen av oppgavene er såpass vanskelige at elevene ikke mestrer dem. Da bytter de også til «enklere» oppgaver som de får til.

På den fjerde stasjonen skal elevene jobbe med et oppgavehefte som allerede ligger klart på posten når de kommer dit. I den første oppgaven skal de sette inn ordene som mangler i setningene, og disse ordene skal ha diftong. Øverst på siden står det eksempelord som de skal bruke. Under skal de skrive ned alle diftongene og også skrive så mange ord de kan med diftonger. Mange av elevene sliter litt med å komme i gang med oppgaven, først og fremst fordi de i starten er usikre på hva diftonger er. Noen av elevene hjelper hverandre på vei, og de jeg observerer arbeider med oppgavene. Fordi det blir litt samarbeid i starten gjør det at det blir litt høylytt prating på denne gruppa, noe som fører til at læreren gjentatte ganger må avbryte den veiledede lesingen.

På den andre oppgaven skal de øve på penskrift. Her skal de plassere bokstaver i et “hus”, og demonstrere at liten og stor bokstav skrives ulikt.



Figur 5.2 Øv på penskrift

På spillgruppa skal elevene spille et klokkespill, som er et lottospill der hver brikke viser et klokkeslett. Hver gang en elev trekker en brikke må han eller hun si klokkeslettet brikken viser. Spillet fører også til at det blir en del høylytt prat, som gjør at særlig den veiledede lesingen blir forstyrret. Læreren velger derfor etter hvert å flytte gruppa lenger bakover. Det kommer også en voksen inn med jevne mellomrom, som hysjer på elevene, noe som fører til at det blir mindre støy. Men hun hjelper ingen av elevene med oppgavene. Mot slutten av timen får elevene beskjed om at hvis det er en oppgave de ikke forstår, så kan de hoppe over denne. Dette gjelder da særlig elevene som arbeider med oppgaveheftet.

Den siste gruppen skal stillelese i sin egen bok, og de fleste har med seg en selvvalgt skjønnlitterær bok som er tilpasset alderen. De som ikke har med seg dette leser i ranselboka. De fleste elevene kommer fort i gang med lesingen og leser til læreren sier at de skal bytte gruppe. Et par elever bruker tiden på å bla fram og tilbake i boka, mens noen leser litt ulike steder i boka.

4.4.2.2 Oppsummering

Stasjonsundervisningen på Vangen skole er inspirert av Early Years-modellen. Læreren går på forhånd igjennom gruppene, og hvilke grupper som er hva og hvor de skal gå når de ferdig på en gruppe. Dette skriver hun også på tavla, slik at elevene hele tiden vet hva de skal gjøre. Hun sier ingenting om hvor lenge de skal være på hver gruppe, men etter mine observasjoner arbeider de cirka ti minutter på hver gruppe. Stasjonsskiftet markeres ved at læreren reiser seg opp og ber elevene bytte gruppe. Elevene er på forhånd delt inn i grupper, som danner grunnlaget for undervisningen. Det er ikke et hovedtema for denne stasjonsundervisningen, da elevene møter på lesing, skriving, regning, muntlighet og IKT på de forskjellige gruppene. Det er særlig to grupper jeg vil trekke fram som er sentrale for min oppgave: 1) gruppa hvor elevene får veiledet lesing og 2) gruppa hvor de arbeider med oppgaver til en lest tekst. På de fire andre gruppene arbeides det med emner som går utenfor mitt tema, og vil derfor mindre grad tas opp her.

På gruppa hvor elevene får veiledet lesing arbeides det i stor grad med lesestrategier. Her stiller læreren spørsmål til teksten, som elevene skal svare på, for eksempel: *Finner dere noen sammensatte ord i teksten?* Det samme gjelder gruppa hvor de arbeider med oppgaver til teksten de har lest. Her får elevene utdelt et spørsmålsark som står til teksten de leste på veiledet lesing, og de som for eksempel leste teksten *Superbønner*, skal skrive hvordan man skal stille bønnene, og hva som vil skje hvis man stiller dem på ulike måter (måtene er listet opp på arket).

På gruppen hvor elevene skal jobbe på PC, kan de også møte oppgaver som omhandler lesing. Elevene skal på denne stasjonen logge seg inn på www.salaby.no, og etterpå finne oppgaver som de vil arbeide med. Dette er en digital læringsarena som er tilpasset alderstrinnet, og her kan de arbeide med oppgaver innen lesing, regning og skriving. I tillegg får de selvsagt også øvd seg på IKT. Mange av elevene velger å gjøre så mange oppgaver som mulig, i stedet for å bli ferdig med en og en oppgave. Når de møter vanskelige oppgaver velger mange å hoppe over disse oppgavene for å finne andre oppgaver.

På de tre andre gruppene arbeides det med skriving, regning og stillelesing. Gruppen hvor elevene skulle stillelese kunne vært interessant, men da jeg ikke kan observere annet enn hva som foregår, vet jeg ikke noe om hvordan elevene leste på denne stasjonen.

Da det kun er en lærer til stede viser det seg ganske tydelig at arbeidet fungerer best der hvor læreren er. De kommer raskt i gang fordi læreren forteller dem hva de skal gjøre. På de andre gruppene får ikke elevene noe hjelp underveis, og de bruker ofte lang tid for å komme i gang selv om de hjelper hverandre. Dette skjer særlig på gruppen hvor de skal arbeide på PC og på gruppen hvor de skal arbeide med oppgavehefte.

4.5 Oppsummering av empirien

Vangen skole har godt omdømme når det gjelder arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Lesing er i vinden, og jeg ser, ut i fra min empiri, at skolen arbeider godt med grunnleggende ferdigheter, og særlig lesing. Empirien min har blitt dannet gjennom intervju med rektor og lærere på skolen, samt fire observasjoner gjort på mellomtrinnet og småtrinnet. De tre første observasjonene ble gjort i 6B, hvor det hadde samfunnsfag, og den siste ble gjort i 2A, hvor de skulle ha stasjonsundervisning. I alle observasjonene var lesing hovedfokus, og jeg så særlig etter bruken av lesestrategier. I intervjuene fikk, i tillegg til lesing som grunnleggende ferdighet og lesestrategier, også samarbeid og oppfølging et fokus. Og det er disse fire temaene om danner bakgrunn i min oppgave: hvordan legger en enkelt skole til rette for arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av fag? Hvilken rolle spiller ledelsen, og hvordan følges dette opp i klasserommet?

Min empiri viser at skolen legger til rette for arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av fag. En ser blant annet at det på mellomtrinnet arbeides med lesing i samfunnsfag, og at lesestrategier er et felles mål for alle elevene. Læringen av lesestrategier begynner allerede på førstetrinn, og fortsetter helt fram til de går ut i tiende. Etter hvert klasstrinn lærer de nye strategier, samtidig som de repeterer og bruker de ”gamle”. Målet er at de i tiende skal kunne reflektere over- og bruke de strategiene som er mest matnyttige for deres egen læring.

En annen felles metode som legger til rette for arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet er stasjonsundervisning, der elevene blant annet får veiledet lesing. Denne metoden nyttes mest på barnetrinnene, mens de på ungdomstrinnet ikke har fått til stasjonsundervisning. Rektor sier at det er fordi det ikke er kultur for veiledet lesing på disse trinnene. Jeg ser også, ut i fra empirien, at de på ungdomstrinnet ikke i like stor grad som på barnetrinnet, klarer å legge til rette for lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av fag. Dette er fordi lærerne på ungdomstrinnet arbeider mer individuelt, der alle lærerne tenker på

sine fag. På barnetrinnene derimot, er det ofte samme lærer som for eksempel har norsk, samfunnsfag og religion og etikk, og dermed blir tverrfaglighet enklere å få til her.

Ledelsens rolle når det gjelder grunnleggende ferdigheter er sentral. Rektor har fokus på dette arbeidet, og i tillegg til å ha fagmøter hvor alle lærerne møtes og diskuterer dette, på tvers av fag, har hun ulike metoder for oppfølging. Alle faglærerne må blant annet levere strategiplaner som viser hvordan de arbeider med grunnleggende ferdigheter. De må få inn grunnleggende ferdigheter i halvårsplanene, og de nyansatte bruker en hel dag, før resten av lærerstaben kommer etter sommerferien, på å gå igjennom hva grunnleggende ferdigheter er. Nasjonale prøver, som skal være med på å vurdere i hvilken grad skolen har lykket med sitt arbeid med grunnleggende ferdigheter i alle fag, er også et verktøy for ledelsen. Men fordi disse prøvene kun måler lesing, regning og engelsk, er det problematisk å bruke dem alene som måling av hvorvidt skolen har lykket i sitt arbeid eller ikke.

4.6 Sammenfatning og drøfting av funn

Etter intervjuene og observasjonene, er det fire ting jeg vil drøfte, som er viktige for min oppgave: 1) Grunnleggende ferdigheter, 2) tverrfaglig samarbeid, 3) lesestrategier og 4) oppfølging fra ledelsen.

På Vangen skole arbeides det med grunnleggende ferdigheter i alle fag. Den slutningen kan trekkes både ut fra intervjuene med lærerne og rektor, og ut fra observasjonene jeg har gjort i etterkant av intervjuene. Mine observasjoner viser blant annet at det i samfunnsfag på mellomtrinnet arbeides med lesing. Når jeg her skriver lesing, mener jeg noe mer enn det som går på å lese stille eller å lese høyt – det arbeider med lesestrategier.

Rektor bruker mye tid på at lærerne skal skriftliggjøre sitt arbeid med grunnleggende ferdigheter. I tillegg til at alle lærerne skal skrive ferdighetene inn i halvårsplanene, må de også levere strategiplaner, som er en metode for oppfølging av lærerne. Her sier hun at barnetrinnet er flinkere enn ungdomstrinnet, noe som bekreftes av ungdomsskolelæreren. Hun sier at det på ungdomsskolen først og fremst er norsklæreren som arbeider med lesing, og at lærerne der jobber mer individuelt med sine fag. På små- og mellomtrinnet brukes stasjonsundervisning ofte i arbeidet med grunnleggende ferdigheter, der de putter inn ulike ferdigheter i forskjellige perioder. Da jeg observerte en økt på andretrinn, var det veiledet lesing som hadde hovedfokus, men elevene møtte også andre grunnleggende ferdigheter på stasjonene. Å drive med veiledet lesing på ungdomstrinnet, er det i følge rektor ikke kultur for. Der arbeider de med strategiplaner i forhold til lesing, og bruker kartleggingsprøver for å teste om elevene har lært noe. Læreren fra ungdomstrinnet sier også at stasjonsundervisning som metode er vanskelig å gjennomføre på ungdomsskolen.

Lesestrategier er et verktøy vi kan bruke for å forstå en tekst – å skape mening ut av det vi leser. Skolen skal gjøre elevene i stand til å bruke lesingen til å lære. Derfor henger lesing og læring tett sammen, og lesestrategier (eller læringsstrategier) knyttes ofte opp mot dette. Da jeg observerte i samfunnsfagstimene til 6B, arbeidet de hele tiden med lesestrategier. De mest sentrale, som forekom i alle de tre øktene jeg observerte var: å svare på spørsmål til en lest tekst, å snakke og lære vanskelige begreper og å sammenlikne ulike tekster (bilder inngår også her). I tillegg skulle elevene lese høyt og oppsummere med egne ord. Læreren sier i intervjuet at de allerede fra førstetrinn arbeider med lesestrategier, hvor de lærer noen strategier. Disse har de med seg videre til neste trinn, hvor de lærer noen nye, samtidig som de repeterer de allerede har lært. Slik fortsetter det helt fram til de er ferdige i tiendeklasse (se skjema under, hentet fra skolens hjemmesider):

					7.tr.
					-Førlesing.
			5.tr.	-Førlesing.	-Utvidet tankekart.
		4.tr.	-Førlesing.	-Utvidet	
	3.tr.	-Førlesing.			

	2.tr.	-Førlesing.	-Utvidet tankekart.	-Utvidet tankekart.	tankekart.	-Å lese tabeller.
1.tr.	-	-	-	-	-	-
-Førlesing.	-Førlesing.	- Tegnekart.	-Jeg vet setninger.	-Jeg vet setninger.	-Å lese tabeller.	-Nøkkelord.
-Tegne-kart.	- Tegnekart.	- Tankekart.	-Å lese tabeller.	-Å lese tabeller.	-Nøkkelord.	-Skumlesing/ dybdelesing
	-Enkelt tankekart.	-Jeg ser setninger.	-Nøkkelord.	-Nøkkelord.	-Skumlesing/ dybdelesing.	opplevelseslesing..
		-Å lese tabeller.	- Skumlesing/ dybdelesing.	-Fri form kart.	-Fri form kart.	-Fri form kart.
		- Nøkkelord.	-Fri form kart.	-VØL	-VØL-- skjema.	-VØL / VØLSE- skjema.
			-VØL.	-FoSS	-FoSS	-FoSS
			-FoSS	-Kunne bruke ordliste og stikkordsregister.	-Kunne bruke ordliste og oppslagsverk.	-Kunne bruke ordliste og oppslagsverk.
				-Finne likheter og ulikheter.	-Finne likheter og ulikheter.	-Finne likheter og ulikheter.
					-VENN- diagram.	-VENN- diagram.
				-Vurdere egen strategibruk.	-Faktanotat.	-Faktanotat.
					-To-kolonne notat.	-To-kolonne notat.
					-Flere-kolonne	-Flere-kolonne
					-Styrkenotat.	-Styrkenotat.
					-Grafisk fremstilling.	-Grafisk fremstilling.
					-Spoletekst.	-Spoletekst.
					-Vurdere egen	-Vurdere egen strategibruk.

					strategibruk.	
8.tr.		9.tr.			10.tr.	
-Lærersamtale: <ul style="list-style-type: none"> • refleksjon • oppsummering -Tankekart -Styrkenotat -Kolonnenotat -Spoletekst -VØL /VØLSE -VENN-diagram		-Rep fra 8.tr. -Friformkart Spaltenotat: <ul style="list-style-type: none"> • personskildring • miljøskildring -Prosessnotat (matematikk) -Rammenotat (fr.språk)			-Rep fra 9.tr. -bruke valgfrie strategier. -refleksjon over hvordan man best lærer ulikt stoff. -samarbeidslæring <ul style="list-style-type: none"> • personskildring • miljøskildring -Prosessnotat (matematikk) -Rammenotat (fr.språk)	

Figur 5.3 Lesestrategier på Vangen skole

Skjemaet viser helt klart at lesestrategier er viktig på skolen, allerede fra førsteklasse, og helt fram til tiende. I førsteklasse begynner de med innarbeiding av to strategier; førlesing og tegnekart. Disse tar de med seg til andreklasse, hvor de lærer en ny strategi; enkle tankekart. Når de begynner i tredje, har de allerede lært tre strategier som de har med seg og utvikler videre i tillegg til at de lærer tre nye; ”jeg ser setninger”, å lese tabeller, nøkkelord. Slik fortsetter de helt fram til de går ut i tiende. Ser på kolonnen til sjuendetrinn, skal de ha lært 17 strategier i tillegg til å kunne vurdere egen strategibruk. Dette med å vurdere egen strategibruk skal de begynner med i femteklasse. Når de kommer i tiende skal elevene selv kunne reflektere over hvilke strategier de selv lærer best av. Her skal altså lesestrategiene eller læringsstrategiene være automatisert. Som jeg har sagt tidligere sier lærerne i intervjuet at elevene fra barnetrinnet er for unge til kunne automatisere strategier, og at de ikke klarer å bruke lesestrategier på egenhånd uten å få beskjed om det. Allikevel skal de fra femte trinn

kunne vurdere egen strategibruk, noe de skal fortsette med helt fram til sjuende. Hva som ligger i å vurdere egen strategibruk vet jeg ikke, men ut fra lærernes utsagn om at elevene på mellomtrinnet er for unge til å bruke strategiene på egenhånd, vil jeg tro at vurderingen først og fremst skjer som øving og i undervisningen hvor lærer er tilstede. Det er ikke før i tiende at elevene selv skal kunne reflektere om egen strategibruk, og selv kunne bruke strategier.

Læring gjennom samarbeid er skolens visjon, og det ser en først og fremst på småtrinnet og mellomtrinnet, men det forekommer også på ungdomstrinnet. Samarbeid skjer i størst gjennom trinnsamarbeid, der de har trinnmøter en gang i uka. Disse møtene veksler mellom å være teammøte hvor småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet møtes, eller å være rene trinnmøter. Rektor forteller også at de har fagseksjoner, ulike fora og plangrupper. På faggruppene er temaene allerede fastslått av ledelsen, og det er blant annet her de går igjennom grunnleggende ferdigheter og diskuterer hva det er for noe, gjennom tverrfaglig samarbeid. I tillegg til teammøter, trinnmøter og fagmøter, sier rektor at skolen også har et godt samarbeid med foreldregruppa.

Når det gjelder tverrfaglig samarbeid, ser en at det på Vangen skole først og fremst skjer gjennom fellestiden, i faggruppene. Men læreren på ungdomsskolen sier også at hun har forsøkt å gjennomføre et tverrfaglig skriftlig samarbeid med naturfagslæren. Norskklassen hennes skulle arbeide med argumenterende tekster, og skulle i samarbeid med naturfag skrive en fagartikkel og Darwin. Problemet med et slikt samarbeid var at en norsklærer og en naturfagslærer har to forskjellige oppfatninger om hva en fagtekst er. Og gjennom dette ser en at det derfor er viktig at det arbeides med grunnleggende ferdigheter i alle fag, slik at elevene også lærer å skrive i naturfag eller samfunnsfag eller matematikk. Dette drøftes også i Anne Kristine Øgreid og Frøydis Hertzbergs artikkel *Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian cases*, hvor sjangerproblematikken dukker opp som en grunn til at tverrfaglig samarbeid i skriving er vanskelig (Øgreid & Hertzberg 2009: 454-458). Det tverrfaglige samarbeidet på småtrinnet og mellomtrinnet blir på Vangen skole gir det ikke mening å snakke om, da det ofte er samme lærer som har flere fag. Et sted hvor tverrfaglig samarbeid ofte inngår er i stasjonsundervisningen, hvor flere fag eller ferdigheter kan inngå i en økt eller periode.

Oppfølging fra ledelsen skjer først og fremst gjennom skriftlig arbeid, der lærerne må implementere de grunnleggende ferdighetene i halvårsplanene samtidig som de må levere strategiplaner. Her forteller rektor oss at det først og fremst er lærerne på barnetrinnene som er flinkest til å levere slike planer, mens de på ungdomstrinnet har litt å hente.

Skolen har fokus på nasjonale prøver, hvor de skårer høyt. Nasjonale prøver, er i følge Utdanningsdirektoratet med på å måle grunnleggende ferdigheter, og er i så måte med på å vurdere om en skole lykkes med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Nasjonale prøver er en annen metode skolen bruker i sin oppfølging der rektor kan se på resultatene og se hvordan skolen har lyktes med sitt arbeid med grunnleggende ferdigheter. Dette gir imidlertid bare en del av bildet, siden de kun testes i lesing, regning og engelsk. De nasjonale testene gir altså ikke helhetlig bilde av hvordan det jobbes, fordi kun to ferdigheter prøves, og bare en avgrenset del av hver ferdighet blir testet.

Skolevandring er det siste som nevnes når det gjelder oppfølging fra rektor og ledelsen. Skolevandring er et pedagogisk tiltak hvor rektor kommer inn i klassen og observerer hva som skjer, og i etterkant har en samtale med læreren, hvor hun gir tilbakemeldinger på det observerte. Det kan i så måte kalles for et kvalitetsutviklingsverktøy. Skolevandringen på Vangen skole har i følge rektor og lærerne et forbedringspotensial. På grunn av mangel på tid, har skolevandring måttet vike, mens tiden til ettersamtale ofte har blitt liten eller falt helt ut. Rektor har derfor bestemt at det nå er nærmeste leder som skal gjennomføre skolevandringen, mens rektor selv skal følge opp der det er nødvendig. Lærerne er enig i at skolevandring er en fin metode for oppfølging av lærerne, men at det til nå ikke har fungert som det skal. De savner nettopp biten med etter-samtale og at det blir mer systematisert.

5 Drøfting

I kapittel 5 i Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform (37/2010) konkluderer Frøydis Hertzberg med at:

Med de forbeholdene vi tidligere har gjort rede for, må vi kunne konkludere med at det fremdeles ser ut til å være et stykke igjen før grunnleggende ferdigheter er ”på plass”. Det som rapporteres av arbeid med grunnleggende ferdigheter ser stort sett ut til å foregå i regi av den enkelte lærer, uten at skolen eller skoleeier har tatt noe overordnet grep. Når det gjelder rektorene, rapporterer heller ikke de om noen tydelig drahjelp ovenfra - ingen av dem er for eksempel blitt avkrevd noen plan for hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal foregå på deres skole. Det kan altså se ut som om reformen er kommet svært kort på dette punktet (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010:88).

Som et motstykke til de skolene som FIRE-undersøkelsen baserer seg på, viser min empiri at Vangen skole har fått arbeidet med grunnleggende ferdigheter ”på plass” og at dette arbeidet skjer kollektivt, der skolelederen har tatt et overordnet grep på regionen. At dette kom til å vise seg i min empiri var ikke overraskende, da min skole, i motsetning til de ti skolene som blir forsket på i NIFU STEP sin analyse, er valgt nettopp fordi skolen har et godt omdømme for å ha ”tatt et grep” når det gjelder arbeid med grunnleggende ferdigheter.

5.1 Lesing som grunnleggende ferdighet - fra ledelsen til klasserommet

Kunnskapsløftet har ikke eksplisitt skrevet at planen krever lærersamarbeid på tvers av fag, ei heller foreskrevet reglementsfastet møtetid for et slikt samarbeid. Allikevel er det en generell forventning at tverrfaglig samarbeid blir lagt til rette for og gjennomføres. Fordi dette ikke er skrevet eksplisitt blir denne forventningen satt bort til skoleleder, og kravet om grunnleggende ferdigheter blir derfor ikke bare en utfordring for lærerne, men også på

ledelsesnivå. Det er grunnen til at jeg i dette prosjektet også har sett på hvordan skoleleder legger til rette for en leseprosess, som samsvarer med Kunnskapsløftets mål om opplæring i lesing som grunnleggende ferdigheter i alle fag.

For at skoleleder skal kunne legge til rette for arbeid med grunnleggende ferdigheter, kreves kunnskap. Skoleleder må først og fremst vite hva LK06 mener med grunnleggende ferdigheter, men også vite hvordan skolen skal klare å gjennomføre dette arbeidet. Det at det skal være progresjon i arbeidet, krever mye planlegging og derfor også samarbeid, både med resten av ledelsen og med lærerne. I tillegg kan en tolkning av Kunnskapsløftets mål være at det skal foregå et tverrfaglig samarbeid. Tverrfaglig samarbeid er nødvendig fordi det på den måten kan skape en felles plattform for hvordan man for eksempel skal arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. Her kan lærerne i fastsatt fellestid diskutere hvordan de skal drive med leseopplæring i sitt fag, for deretter å få tips fra andre. Ulike fag krever ulik lesing, og dette bør de ulike faglærerne være klar over før de begynner med leseopplæring i sitt fag. Fellestid for diskusjon kan derfor være en god måte å lære om dette på. Å arbeide tverrfaglig er tidkrevende og til tider vanskelig å gjennomføre. Men å kunne lese på tvers av fag er et viktig mål i Kunnskapsløftet, fordi hvert fag har ulike tekster som må leses på forskjellige måter, der for eksempel en naturfagstekst stiller andre krav til lesingen enn en skjønnlitterær tekst i norskfaget. Det kreves forskjellige strategier for hvordan man best kan forstå en tekst i et fag. I naturfag er det for eksempel viktig at elevene forstår begrepene som en naturfagstest inneholder. Derfor er det viktig at lærerne samarbeider om den såkalte ”andre” leseopplæringen, der lesing i fagene begynner å bli viktig.

Som sagt er organiseringen av et eventuelt samarbeid ledelsens ansvar, da det ikke står noe i Kunnskapsløftet om dette. Om Utdanningsdirektoratet eksplisitt bør skrive at tverrfaglig samarbeid kreves i arbeidet med grunnleggende ferdigheter ville kanskje i større grad lettet ledelsens ansvar om å fastlegge møtetid. Det å tolke hva Utdanningsdirektoratet mener med tverrfaglig samarbeid ville kanskje også blitt enklere fordi det klart ville gått fram at tverrfaglig samarbeid krever fastlagt møtetid. Det at de ikke gjør det, fører til større ansvar for ledelsen. Da er det leders oppgave å formidle til lærerne at begrepet grunnleggende ferdigheter også ligger implisitt et krav om tverrfaglighet. I tillegg må ledelsen sette av tid til

samarbeid mellom lærerne slik at de kan planlegge dette. Slik sett gir det skolene større frihet til å selv velge hvordan de ville legge opp arbeidet. I tillegg vil kanskje ikke det byråkratiske presset føles i så stor grad. På Vangen skole forteller rektor at hun begynte å fokusere på grunnleggende ferdigheter etter at arbeidet med lokale læreplaner ble fullført i 2007. Alle nyansatte lærere blir kurset i grunnleggende ferdigheter før skolestart. Rektor har bestemt at det i de ukentlige faggruppene skal tas opp viktige temaer. Da vi var der holdt de på med grunnleggende ferdigheter som tema, noe de skulle gjøre i flere uker framover. Rektor krever videre at hver faglærer skal skriftliggjøre sitt arbeid med grunnleggende ferdigheter. Med det mener hun at kompetansene skal skrives inn i halvårsplanen. Denne skal leveres til rektor (eller nærmeste leder) for gjennomlesing, slik at ledelsen har kontroll på om lærerne klarer å implementere grunnleggende ferdigheter inn i undervisningen. Tross faggrupper og krav om skriftliggjøring, er det ikke lagt inn tid til tverrfaglig samarbeid. Det er opp til hver enkel lærer om de ønsker å gjøre dette. Læreren fra ungdomsskolen forteller oss at hun i norsk samarbeidet med naturfagslæreren om å skrive en faglig artikkel. I etterkant så hun at et slik samarbeid var problematisk fordi de hadde ulike oppfatninger om hva en god fagartikkel er.

Det at rektor har så stort fokus på grunnleggende ferdigheter er positivt, og det kan også føre til at gjennomføringen blir lettere. At nye lærere blir kurset er viktig, slik at de vet hva grunnleggende ferdigheter er, og får vite hvordan skolen tolker dette målet. For at det tverrfaglige samarbeidet kan gjennomføres trengs det også fastlagte møtetider. Rektor har bestemt at faggruppene i perioder skal brukes til å diskutere grunnleggende ferdigheter. Ellers er det ingen bestemt møtetid. Hvordan går det med det tverrfaglige samarbeidet da? Lærerne på barneskolen forteller meg at de ofte har en klasse i flere fag, og at det tverrfaglige samarbeidet er unødvendig. Læreren fra ungdomsskolen etterlyser mer samarbeid fordi hun føler at lærerne der konsentrerer seg om "sine fag". Det er altså ikke blitt institusjonalisert ved denne skolen, og hvis det forekommer blir det gjort på lærenes egne insentiv.

For å få lærerne til å synliggjøre arbeidet med grunnleggende ferdigheter, krever rektor det hun kaller "skriftliggjøring", det vil si at arbeidet føres inn i halvårsplanen. På en annen side kan det være problematisk fordi det kan oppleves som en kontrollsjekk av lærernes egen praksis. Et annet virkemiddel rektor bruker, er oppfølging av skolens resultater på nasjonale

prøver. Da disse prøvene kun tester to av de fem ferdighetene, og i tillegg kun noen få bolker innenfor disse, kan ikke denne målingen anses som tilstrekkelige nok til å måle grunnleggende ferdigheter.

Stasjonsundervisning er tverrfaglig fordi du på de ulike stasjonene jobber med ulike fag. Da jeg var der jobbet de med både lesing, skriving, matematikk og oppgaver på data. På Vangen skole er dette den tverrfaglige metoden som brukes mest, særlig med tanke på lesing som grunnleggende ferdighet. På stasjonen hvor de fikk veiledet lesing, jobbet de blant annet med en faktatekst som kan knyttes til naturfag. Lesestrategier, som også læres under den veiledede lesingen, fokuserer skolen sterkt på allerede fra første klasse. Stasjonsundervisning og lesestrategier vil jeg drøfte i delkapittel 5.1.1 og 5.1.2.

5.1.1. Stasjonsundervisning

Stasjonsundervisning er den metoden både rektor og lærerne trekker fram når vi skal snakke om arbeidet med grunnleggende ferdigheter. I stasjonsundervisningsarbeidet veksles det mellom ulike ferdigheter som hovedtema. Som vi så i mine observasjoner kan det dog forekomme arbeid i flere av de grunnleggende ferdighetene (jf skjema 5.1, s: 56). Poenget med stasjonsundervisning er at man kan tilpasse undervisningen til fag, alderstrinn og elevmassen. Dette kan man for eksempel gjøre ved å dele inn klassen etter nivå, og gi gruppene forskjellige oppgaver etter hvilket nivå de er på. I tillegg gir denne type undervisning stor variasjon og mulighet til å arbeide med ulike oppgaver samtidig. På Vangen skole var stasjonsundervisningen inspirert av den newzealandske modellen. Elevene blir organisert i nivådelte grupper, slik at fokuset på en tilpasset undervisning i stasjoner er stort. Alle elevene blir sett, og alle elevene får riktig vanskelighetsgrad på oppgavene. Programmet har en organisering som legger til rette for variasjon, motivasjon og mestring. I tillegg har skolen, i forbindelse med leseopplæringen, en stasjon som heter *guided reading* (veiledet lesing). Denne stasjonen er inspirert av den newzealandske modellen, og målet med denne stasjonen er at elevene skal utvikle lesestrategier. Veiledet lesing er voksenstyrt og forutsetter arbeid i stasjoner. Det kan være en fordel at elevene er delt inn i mestringsgrupper etter nivå, slik at læreren kan tilpasse undervisningen.

Under stasjonsundervisningen på Vangen skole var det seks stasjoner (jf skjema 5.1, s: 56), hvor de på en av dem skulle ha veiledet lesing. Det at elevene stort sett var overlatt til seg selv på de andre stasjonene førte til at de noen ganger hadde problemer med å komme i gang. Dette gjaldt spesielt gruppen som skulle arbeide på PC og gruppen som skulle arbeide med oppgavehefte. På en side kan det derfor med fordel være to lærere til stede når det arbeides med stasjonsundervisning. En som holder på med veiledet lesing og en som går rundt og hjelper til på de andre stasjonene. Det kan føre til at elevene kommer fortere i gang, og at det blir mindre bråk i klassen. På en annen side observerte jeg at elevene som skjønnte oppgaven hjalp de elevene som ikke kom i gang. Her ser en at elever som ikke er i stand til å løse utfordringer alene etter hvert klarer det, med hjelp fra medelever.

Å arbeide med veiledet lesing på barnetrinnene virker som en god metode for å utvikle lesestrategier. Når det gjelder ungdomstrinnene har Vangen skole en vei å gå. Frida, som er lærer på ungdomstrinnet, forteller at det ikke er kultur for å arbeide med veiledet lesing der, og at arbeidet med å utvikle lesestrategier hos elevene først og fremst er norsklærernes ansvar. Rektor sier også at veiledet lesing er lite tilpasset ungdomstrinnet. Men når vi ser hvilke muligheter en slik undervisning har, bør denne type undervisning også kunne overføres til de eldre elevene. I og med at stasjonsundervisning er relativt nytt i norsk skole, kan en av grunnene til at det er vanskelig å innføre den på ungdomstrinnet, være at elevene aldri har arbeidet i stasjoner. Når for eksempel klassen jeg observerte begynner i åttende klasse, vet de hva det dreier seg om. Dermed kan de i større grad være åpne for en slik type undervisning, i motsetning til de som aldri har hatt slik undervisning før. I tillegg står det i læreplanen at de etter 10. årstrinn skal ”delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film”, ”lese kritisk og vurdere teksters troverdighet”, ”lese og gjengi innholdet i et utvalg tekster på svensk og dansk”, ”formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon”. Alle disse kompetansemålene innebærer at elevene må kunne lese og samtale om teksten, og det er vanligvis samtaler som forgår i helklasse. I klassen blir ofte de svakeste elevene tause, og derfor bør disse samtalene også la seg gjennomføre i stasjoner, hvor det er med veiledet lesing for eldre elever. Det gjør at lærere kan tilpasse tekstene etter elevenes nivå, og også tilpasse gruppene etter nivå. Det kan føre til at også de svakeste

elevene, som nå sitter i mindre og mer homogene grupper, ikke kan gjemme seg bort - de må nå i større grad kunne samtale om tekst. Fordi man leser tekster i alle fag bør dette kunne gjennomføres i flere fag enn norsk. At veiledet lesing kommer fra det newzealandske programmet *Early Years* kan ha noe å si for hvorfor det ikke er så lett å implementere som en del av leseundervisningen på ungdomstrinnet. Det ligger i navnet at dette programmet er skapt for tidligere stadier. Men da ulike forskningsrapporter viser at norske elever leser under gjennomsnittet, også de eldre, gjør det at både lærere og rektor må være mer åpne for andre metoder. Det kan ikke utelukkes at det er elever som befinner seg på et tidlig nivå i lesingen i åttende klasse, og at stasjonsundervisning derfor vil hjelpe disse elevene til å utvikle lesestrategier, og gjøre dem til bedre lesere. Og fordi stasjonsundervisningen gjør at læreren lettere kan tilpasse undervisningen, vil også de ”gode” leserne få tekster som er utfordrende, i tillegg til muligheten for å utvikle flere lesestrategier. Dette forutsetter at gruppene er inndelt etter nivå.

5.1.2 Lesestrategier

I Kunnskapsløftet står det at det skal arbeides med lesing i alle fag, og at elevene skal utvikle seg til å bli kritiske lesere som kan forstå og tolke alle typer tekster. For å kunne dette må de lære ulike lesestrategier, og fordi at lesing er en grunnleggende ferdighet i alle fag, kan det ikke være bare norsklæreren som har ansvaret alene. Det står ikke at alle lærere har ansvaret for lesestrategier, men fordi lesestrategier er en sentral del av grunnleggende ferdigheter (som skal gjennomføres i alle fag), og bør derfor ansvaret for lesestrategier også være tverrfaglig.

Leseferdigheter er sentrale i alle fag. Elevene skal utvikle ferdighetene fra å kunne trekke sammen bokstaver til ord på 1. årstrinn, til å bli funksjonelle lesere som kan lese og tolke alle typer tekster, fra romaner til tabeller og bruksanvisninger i Vg3.

Elevene skal lære å tolke tekster og lese mellom linjene, og de skal lære ulike lesestrategier for å mestre forskjellige typer tekster. Veiledningen legger ekstra vekt på lesestrategier i et gjennomgående løp. (Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Lareplaner/VeiledningertilLK06/Norsk/Veiledning-til-lareplan-i-norsk/Artikler/Grunnleggende-ferdigheter/> 19.9.11)

Selv om elevene leser mye på skolen, arbeides det lite med leseforståelse, lesestrategier og lesemotivasjon. Leseferdighet får altså liten oppmerksomhet. I tillegg mangler lærerne kunnskap om hvordan de skal undervise i lesestrategier (Klette mfl. 2007). Kompetent lesing innbefatter langt mer enn avkoding. "Lesing er evnen til å tilegne seg og å ta i bruk ord, begreper og innhold i tekster og kontinuerlig reflektere over det leste. Dette kommer ikke av seg selv" (ibid: 4). Derfor fikk vi en justert læreplan i norsk fra 01.08. 2008. Planens mål var å styrke leseopplæringen samt å tydeliggjøre en utvikling av lesestrategier og leseferdigheter. I tillegg er det viktig å gjenreise lesing som en kompetanse som gjennomsyrrer alle fag i skolen. Det er nettopp dette som er forsøkt ved at lesing er en av de grunnleggende ferdighetene. Problemet er bare at lesing som tverrfaglig kompetanse i liten grad er synlig i de enkelte fagenes målformuleringer.

Hovedpoenget er at leseopplæringen ikke er avsluttet etter den første leseopplæringen. Skolen må arbeide bevisst med at elevene gjennom hele skoleløpet utvikler gode og varierte lesestrategier. Det er god dokumentasjon for at bruk av lesestrategier har en positiv effekt på leseforståelse (se for eksempel Palincsar & Brown 1986, Pressley & Gaskins et al. 1992, eller Andreassen 2009). I tillegg bør strategiundervisningen være integrert i den ordinære undervisningen, gjennom hele skoleløpet. "Å lære et fag er å bli kjent med fagets tekstkultur" (Aamotsbakken & Skjelbred 2008: 3). Alle fag har ulike måter å uttrykke kunnskaper på, og ulike fagtekster krever derfor ulike lesemåter.

Det er altså ikke bare norsklæreren som bør arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet. Dette arbeidet skal skje på tvers av fag gjennom hele skoleløpet. "Utvikling av grunnleggende ferdigheter betyr å bygge stein på stein gjennom hele grunnopplæringa. Det skal være en naturlig progresjon i utviklingen av disse ferdighetene fra 1. årstrinn til Vg3" (Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Norsk/Veiledning-til-lareplan-i-norsk/Artikler/Grunnleggende-ferdigheter/> 19.9.11).

Lesestrategier er særlig viktig i arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet. På Vangen skole ser en at det er progresjon i innlæringen av lesestrategier (jf. skjema 5.3, s: 65-68). I tillegg viser mine observasjoner at dette skjer i flere fag enn norsk. I samfunnsfag på mellomtrinnet arbeides det med ulike lesestrategier, og det de arbeidet mest med da jeg var der var vanskelige begreper og å svare på spørsmål til en lest tekst. I tillegg arbeides det med lesestrategier når de i stasjonsundervisningen har veiledet lesing (jf. 5.1.1).

På Vangen skole er begrepslæring en sentral strategi, og det å lære viktige begreper i de forskjellige fagene er viktig for å forstå en tekst. I CORI-programmet er begrepslæring sentralt, og her lærer elevene begreper samtidig som de observerer og leser. På Vangen skole lærer elevene begreper mens de leser, der læreren stopper opp ved det hun oppfatter som viktige begreper. Elevene skal deretter ved håndopprekning fortelle hva begrepet betyr. Når man leser vanskelige tekster, er et stort og relevant ordforråd en viktig del av forståelsen av en tekst. Det at elever lærer at de må stoppe opp ved vanskelige begreper er en viktig del av leseopplæringen. Forstår de ikke begrepene må de enten spørre noen eller slå opp ordet, slik at de forstår hva ordet betyr. Svake lesere kjennetegnes ofte ved at de ikke klarer å overvåke sin egen forståelse. Derfor leses vil som regel den svake leser ”lese” en tekst uten å gjøre noe mer ut av den. Å slå opp ord er for eksempel en aktivitet som ikke forekommer hos svake lesere. Derfor er det viktig at lærere modellerer hvordan man slår opp vanskelige ord, og også viser at en tekst inneholder ord som kan være vanskelige. I samfunnsfag vil for eksempel utvikling av et samfunnsfaglig begrepsapparat være nyttig av den videre forståelsen og kunnskapstilegnelsen i faget. Det å forstå sentrale begreper er derfor viktig for å kunne tilegne seg ny kunnskap og for å forstå faget gjennom skoleløpet. Et slikt begrepsapparat er i så måte viktig og hensiktsmessig i alle fag, og det er viktig at elevene forstår viktigheten av å slå opp sentrale begreper som de ikke forstår.

En annen sentral strategi fra mine observasjoner var at elevene ofte fikk i oppgave å svare på spørsmål til teksten. Disse spørsmålene var laget på forhånd, og viker derfor fra CORI-programmets tanke om at elevene selv skal lage spørsmål ut i fra egen interesse. Allikevel gjør slike spørsmålsark at elevene må reflektere over det de har lest, og nøste opp sentrale elementer som de husker fra teksten. På Vangen skole arbeidet de med tre forskjellige

spørsmål til teksten, enfinger-spørsmål, to-finger-spørsmål og ut-av-teksten-spørsmål. Da det viste seg at elevene i fikk flest enfinger-spørsmål kunne elevene finne svarene rett fra teksten, og kopiere svaret fra teksten de hadde lest. Derfor kunne det vært bedre om elevene måtte svare på disse spørsmålene uten å ha boka som hjelpemiddel, slik at det i størst mulig grad unngås kopiering av svar fra teksten.

6 Avslutning

Innledningsvis i denne avhandlingen presenterte jeg de sentrale resultatene i FIRE-prosjektet. Der kom det fram at en generell trend var at skolene har høyt fokus på lesing som grunnleggende ferdighet, men at de andre fire ferdighetene mer eller mindre faller ut. Det samme ser ut til å gjelde SAGROV-skolene. Heller ikke ved disse skolene ser de ansatte ut til å ha fått nok informasjon om som ventes av dem på feltet grunnleggende ferdigheter, Også her er det særlig lesing det legges vekt på, mens arbeidet med de andre ferdighetene ikke får like mye oppmerksomhet. Dette gjelder også "Vangen" skole. Elevene lærer lesestrategier gjennom hele skoleløpet, de leser i alle fag og de skårer høyt på nasjonale prøver. Men hva med de andre grunnleggende ferdighetene? Det eneste tilfelle hvor skriving, regning og IKT-ferdigheter blir nevnt, er når det snakkes om stasjonsundervisning. Muntlighet er ikke inne i bildet i denne sammenheng i det hele tatt. Skolen har riktignok tradisjon for elevframføringer ved anledninger der foreldre og medelever er til stede, men etter hva vi har forstått, er ikke det noe som utgjør vurderingsgrunnlaget for karakteren i noe fag. Dermed tyder både FIRE-prosjektet og SAGROV-prosjektet på at det trengs en nærmere presisering av hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal foregå.

I august i år iverksatte Utdanningsdirektoratet en gjennomgang av læreplanene for norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk med tanke på revisjon. Noe av hensikten er å tydeliggjøre de fem grunnleggende ferdighetene. På nettet formulerer direktoratet seg slik:

Tydeligere læreplaner skal gjøre det lettere for dere som er lærere å legge til rette for god progresjon i utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter gjennom hele opplæringsløpet. Reviderte læreplaner skal dere kunne ta i bruk skoleåret 2013-2014 (Utdanningsdirektoratet: *Gjennomgang av gjennomgående fag*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Gjennomgang-av-norskfaget/>).

Det ser altså ut til at direktoratet har innsett at målet med grunnleggende ferdigheter ikke kommer godt nok fram i læreplanene, og at det derfor har ført til et behov for revidering av læreplanen. I tillegg til å ha læreplangrupper (jf. <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og->

pagaende-arbeid/Gjennomgang-av- norskfaget/) er det også nedsatt grupper som arbeider med grunnleggende ferdigheter. Disse gruppene er i skrivende stund i ferd med å avslutte sitt arbeid. Av mandatet går det fram at det de leverer, kommer til å bli en del av grunnlaget for læreplangruppene. Forslaget til nye læreplaner i norsk, samfunnsfag, matematikk, naturfag og engelsk skal være ferdig 15.2.2013.

Noe av det som bør komme tydeligere fram gjennom den kommende revisjonen, er at intensjonen med grunnleggende ferdigheter forutsetter samarbeid mellom lærere på tvers av fag. Her konkluderer FIRE-prosjektet slik i delrapport 3:

Det ser ikke ut til å være mer samarbeid på tvers av fag. Dette er både fordi det ikke er avsatt noen arena for slikt samarbeid, og fordi de enkelte lærerne har vanskelig for å prioritere arbeidet med ferdighetene når de føler det går ut over faget. Utstyrproblematikken står fremdeles i sentrum når det snakkes om digitale ferdigheter, og elevenes produksjon av multimodale (sammensatte) tekster skjer stort sett på to måter: gjennom bruk av powerpoints ved muntlige presentasjoner, og gjennom utvikling av såkalte foto-stories på ungdomstrinnet. Regning i andre fag enn matematikk blir ofte omtalt som kunstig (Møller, Ottesen & Hertzberg 2010: 78)

FIREs konklusjon er også gjeldene for Vangen skole. Det forgår ikke noe samarbeid, annet enn det som er fastlagt gjennom faggrupper og trinnmøter. Det tverrfaglige samarbeidet blir bare nevnt en gang, og da som en parentes med negativt fortegn fordi læreren oppfattet det som mislykket. Samarbeid blir altså opp til den enkelte faglærer å få til, og det skjer bare unntaksvis. Derfor bør det fra Utdanningsdirektoratets side også informeres om hva som faktisk menes med samarbeid, om hvorfor det er viktig og hvordan det kan gjennomføres. Ledelsens rolle vil være sentral i denne sammenheng. På Vangen skole har rektor tatt grep når det gjelder arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet, men de var foreløpig ikke kommet så langt som til samarbeid da vi var der.

Litteraturliste

- Afflerbach, Peter., Pearson, David., Paris, Scott.G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373
- Allington, Richard., Johnston, Peter. (2002). *Reading to learn. Lessons lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. The Guildford press, New York.
- Andreassen, Rune. (2010). *Samarbeidslæring – en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? En forskningsoversikt*. Vol 4, Nr.1, Art. 6. Acta Didactica Norge.
- Anmarkrud, Øistein. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet : en klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Barr, Rebecca. (1986). Studying Classroom Reading Instruction i *Reading Research Quarterly*. Vol 21, No, 3. International Reading Association.
- Berge, Kjell Lars. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet i skole og i nasjonale prøver fire år etter innføringen av Kunnskapsløftet (K06) – hvor står vi nå? I *Norsklæreren* 4, s. 12-16.
- Berge, Kjell-Lars. (2007) Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene i Hølleland, Håvard (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet*. Cappelen, Oslo
- Bråten, Ivar. (1994). *Skriftspråkets psykologi. Om forholdet mellom lesing og skrivning*. Høyskoleforlaget, Kristiansand
- Bråten, Ivar., Olaussen, Bodil.S. (1999) *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo, Cappelen Akademiske forlag.
- Bunting, Mette (2007). *Læringsstrategier, privat praksis eller felles sak? En etnografisk case-studie av en skole, en leder og en kommune*. Masteroppgave ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Hentet fra: http://www.duo.uio.no/publ/real FAG/2007/66928/4090Bunting_Mette.pdf.
- Downey Carolyn J. mfl. (2004). The three minute classroom walk-through. Changing school supervisory practice one teacher at a time. Corwin Press, California.
- DuCharme, Catherine., Earl, Janet., Poplin, Mary. S., (1989). The Author(s) Model: The Constructivist View Of Writing Process i *Learning Disabilities Quarterly*. Vol 12, No 3. Council of Learning Disabilities.
- Durkin, Dolores. (1978-1979). What classroom observation reveals about reading comprehension instruction i *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Elley, Warwick.B. (1992). *How in the World do Student read?* International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Elstad, Eyvind., Turmo, Are (red.). (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget, Oslo
- Fredheim, Gerd., Trettenes, Marianne. (2010) *Lesing i fagene*. Oslo
- Gabrielsen, Egil., Pettersen, Marit Oftedal., Dahle, Anne Elisabeth., Slaathun, Astrid., Gabrielsen, Nina Nøttaasen. (2003). *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Gyldendak akademisk, Oslo.
- Garner, R., Alexander, P.A., Hare, V.C. (1991) Reading comprehension failure in children i Bernice. Y.L Wong (red.), *Learning about learning disabilities*. San Diego Academic Press.
- Guthrie, John T., Allan Wigfield., Kathleen C. Perencevich. (2004). *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction*. Lawrence Erlbaum associates publishers, London.

- Helgevold, Lise., Engen, Liv. (2006). *Fagbok i bruk: grunnleggende ferdigheter*. Nasjonalt senter for leseopplæring og forskning, Universitetet i Stavanger.
- Hertzberg, Frøydis., Øgreid, Anne Kristine. (2009). *Argumentation in and Across Disciplines: The Norwegian Cases*. Springer Science + Business Media B.V
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., Tominson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. NF-rapport 3/2010. Nordlandsforskning, Bodø..
- Johannessen, Asbjørnsen., Tuft, Per Arne., Line Kristoffersen. (2006) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag, Oslo
- Knain, Erik (2005). Definerings og valg av kompetanser – DeSeCo i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s. 125-134.
- Kulbrandstad, Lise Iversen. (2006). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Lie, Svein., Kjærnsli, Marit., Roe, Astrid.,Turmo, Arne. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica 2001/4. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Maagerø, Eva., Tønnessen, Elise Seip. (2009). *Å lese i alle fag*. Universitetsforlaget, Oslo
- Møller, Jorunn., Aasen, Petter (2009). *Kunnskapsløftet – tung bær å bære? Underveisanalyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. NIFU STEP rapport 42/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Møller, Jorunn., Ottesen, Eli., Hertzberg, Frøydis. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Acta Didactica Norge.
- Nyborg, Magne. (1986). *En undervisningsmodell, basert på oppgave- og prosess-analyser og utprøvet gjennom mange år*. Norsk spesialpedagogisk forlag, Haugesund.
- Palincsar, Annemarie. S., Brown, Ann. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities i *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J. Zajchowski, R., Evans, E. D. (1989). The Challenges of Classroom Strategy Instruction i *Elementary School Journal*, 89, 301-342.
- Pressley, Michael., Gaskins, Irene., Schuder, Ted., Bergman, Janet. L., Janice, Almasi., Brown, Rachel. (1992) Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies i *The Elementary School Journal*, 92, 513-555.
- Roe, Astrid. (2008). *Lesedidaktikk. Etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget, Oslo
- Skaftun, Atle. (2006). *Å kunne lese: grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen Skjelbred, Dagrund., Aamotsbakken, Bente. (2008) ”Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene” i *Bedre skole*, nr 4/2008.
- Skjelbred, Dagrund. (2003). *Å lese for livet. Barn lærer å lese*. Cappelen Damm, Oslo
- Skolenettet for Utdanningsdirektoratet. *Grunnleggende ferdigheter i Veiledning til læreplaner*. Lastet ned: 25.1.2010:
<http://www.statped.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=71509&epslanguage=EN>
- Solheim, Ragnar., Tønnessen, Finn Egil. (2003). Hvorfor leser klasser så forskjellig? En sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001. Senter for leseforskning, Stavanger.
- Traavik, Hilde., Hallås, Oddrun., Ørving, Anne (red.). (2010) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*.

Utdanningsdirektoratets hjemmesider: *Gjennomgang av gjennomgående fag.*
<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Gjennomgang-av-norskfaget/>. [19.10.11]

Utdanningsdirektoratets hjemmesider: *Grunnleggende ferdigheter for grunnskolen.*
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=2&v=2> [5.1.11]

Utdanningsdirektoratets hjemmesider: *Grunnleggende ferdigheter for grunnskolen – å kunne lese i...* <http://www.udir.no/grep/Grunnleggende-ferdigheter/?visning=2> [25.1.11]

Vedlegg 1: Temaer vi vil spørre om i intervjuet med rektor og lærergruppen

Innledning: litt om skolen generelt? Elevgrunnlag, spesielle forhold som vi bør vite om?

Samarbeidsarenaer: Hvilke arenaer for samarbeid finnes det internt? Lærere imellom, ledelse og lærere, lærere og foreldre?

Grunnleggende ferdigheter: Hvordan foregår arbeidet? Noe spesielt fokus på en eller flere av ferdighetene? Gi gjerne eksempler. Hvem involveres og hvordan? Eksempler på faglig samarbeid på tvers av klasser eller fag?

Vurdering: Et felles anliggende eller opp til den enkelte lærer? Trekkes elevene med?

Hvordan informeres foreldrene om barnas utvikling og resultater?

Verktøy for kvalitetsutvikling – Hvordan brukes nasjonale prøver? Lokale verktøy, enten laget kommunalt eller på skolen? Hva slags nytte opplever dere ev. at disse verktøyene har?

Kompetanseutvikling: kollektivt eller individuelt? Er det kommunale/fylkeskommunale satsningsområder som påvirker organiseringen av kompetanseutvikling?

Bare til lærerne:

Hva slags etterutdanning / skoling har du deltatt i det siste året? Deltok flere fra skolene samtidig? Var innholdet pålagt av andre, eller var det noe du hadde valgt selv?

Styring av skolen - Hva slags rutiner har skolen for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid?

(Til rektor: Hvordan vurderer du den faglige støtten som skoleeier gir? På hvilken måte har nye tiltak hjulpet reformen i gang?)

Forholdet til Kunnskapsløftet:

Som oppsummering, hvilke endringer samlet sett vil du/dere si har kommet som et resultat av Kunnskapsløftet? Hva er positivt, hva er problematisk?