

“Jeg bare leser, og så håper jeg på det beste”

En studie av 9. trinnelevs bevissthet om og holdning til bruk av lesestrategier

Mari Solberg



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik prosess. Elevene mine gikk på 9. trinn under innsamlingen av materialet til oppgaven, og når jeg nå leverer, er de i ferd med å avslutte grunnskolen. Jeg ønsker å takke elevene mine for det de har lært meg om undervisning i lesestrategier. Kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom denne prosessen vil jeg ta med meg videre i møte med nye elever.

En stor takk til mine to veiledere, Frøydis Hertzberg og Astrid Roe, for gode og raske tilbakemeldinger. Til slutt en takk til Kjetil for god hjelp i innspurtsfasen.

Mari Solberg

Ås, mars 2008

Innhold

FORORD	2
INNHold.....	3
INNLEDNING.....	6
1.1 BAKGRUNN.....	6
1.2 PROBLEMSTILLING.....	7
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	8
2. TEORI	9
2.1 LESESTRATEGIER.....	9
2.2 LESEFORSTÅELSE	10
2.3 HVA PÅVIRKER LESEFORSTÅELSE?	12
2.3.1 <i>Leseren</i>	12
2.3.2 <i>Teksten</i>	14
2.3.3 <i>Konteksten</i>	15
2.4 HVORDAN UNDERVISE I LESEFORSTÅELSE?	15
2.5 KARTLEGGING AV LESING.....	20
2.6 SKOLENS FOKUS PÅ LESING.....	26
3. METODE OG MATERIALE	29
3.1 VALG AV METODE	29
3.2 BESKRIVELSE AV BASEN	30
3.3 SPØRRESKJEMAET	31
3.3.1 <i>Tidspunkt og antall</i>	31
3.3.2 <i>Utforming</i>	31

3.3.3	<i>Troverdighet og gyldighet</i>	32
3.4	INTERVJUENE.....	33
3.5	DELTAKENDE OBSERVASJON.....	34
3.6	BESKRIVELSE AV UNDERVISNINGSPERIODEN.....	35
3.6.1	<i>Lesestrategier i undervisningsperioden</i>	36
4.	GJENNOMFØRINGEN AV UNDERVISNINGSPERIODEN	38
	UNDERVISNINGSPOPPLEGGET UKE FOR UKE	39
5.	RESULTATER	54
5.1	FOREGRIPE.....	55
5.2	SPØRSMÅL TIL TEKSTEN	60
5.3	SKRIFTLIG OPPSUMMERING	62
5.4	MUNTLLIG GJENFORTELLING.....	66
5.5	“LES OG LÆR”	71
5.6	LESE MED ULIKT FOKUS	72
5.7	KONTROLLSTRATEGIER.....	74
5.8	TANKEKART.....	77
5.9	Å LÆRE UTENAT.....	79
5.10	Å VELGE LESESTRATEGI SELV	80
5.11	OPPSUMMERING AV ENDRINGER I SPØRRESKJEMAET	82
5.12	INTERVJU.....	87
5.13	HVOR MYE LESER ELEVENE?	90
5.14	KJØNNSFORSKJELLER	91
5.15	FRITIDSLESING OG LESESTRATEGIER	93

6. DRØFTING	96
6.1 ENDRINGER ETTER UNDERVISNINGSPERIODEN.....	96
6.2 ELEVENES BEVISSTHET OM BRUK AV LESESTRATEGIER	97
6.3 ELEVENES HOLDNINGER TIL BRUK AV LESESTRATEGIER	99
6.4 ANDRE FAKTORER SOM PÅVIRKER BRUKEN AV LESESTRATEGIER	101
6.4.1 <i>Teknisk leseferdighet og kontroll av egne lesestrategier</i>	101
6.4.2 <i>Tidligere erfaring og kunnskap</i>	102
6.4.3 <i>Tekstutvalget</i>	102
6.4.4 <i>Organisering av undervisningsperioden</i>	103
6.5 AVSLUTNING	103
KILDELISTE	105
VEDLEGG 1: SPØRRESKJEMA	108
VEDLEGG 2: BREV TIL FORESATTE.....	111
VEDLEGG 3: GÅR DET MOT ETT SPRÅK I VERDA?	112
VEDLEGG 4: TEKST OM ALKOHOL, NARKOTIKA OG TOBAKK.....	115

Innledning

1.1 Bakgrunn

Vi lever i et samfunn som i stadig større grad krever lesekompetente deltakere. Lesing er en forutsetning for å kunne delta aktivt i samfunnslivet. Lesing er ikke bare en ferdighet, men også en kulturell kompetanse (*Kunnskapsløftet, K06*). Man kan lære mye om seg selv og det samfunnet man lever i av å lese, forstå og tolke tekster. Informasjon kan i stadig større grad hentes fra ulike kilder. Internett gir store utfordringer når det gjelder å vurdere hva som er viktig, hva som er riktig og ikke minst hvilke tekster det er hensiktsmessig å bruke. For å få utbytte av den enorme tilgangen på informasjon må man være i stand til å kunne velge tekster kritisk. Tekstmengdene er så enorme og til dels uoversiktlige at det er nødvendig å beherske gode lesestrategier for å finne fram til den informasjonen man trenger. Utviklingen av en bevisst bruk av lesestrategier tar tid og krever også en viss porsjon motivasjon og innsats fra den lærendes side. PISA-undersøkelsen i 2000 viste at det er en sammenheng mellom lesing og kognitiv utvikling og kognitive ferdigheter, og elever som har positive holdninger til lesing og som leser mye på fritiden, presterer bedre enn de som leser lite eller ingenting på fritiden (Lie m. fl. 2001). Videre kom det i PISA 2000 fram at norske 15-åringer leser lite på fritiden og at norske elever presterer gjennomsnittlig i OECD-sammenheng. Dette har fått følger i norsk skole i form av økt fokus på den andre leseopplæringen. Men resultatet fra den ferskeste PISA-undersøkelsen, PISA 2006, var nedslående. Denne undersøkelsen viste at norske elever skåret lavere enn gjennomsnittet i OECD og at leseforståelsen blant norske 15-åringer var blitt dårligere siden 2000 og 2003 (Kjærnsli m. fl. 2007). Disse resultatene gjør at arbeidet med lesing og lesestrategier stadig er aktuelt.

I *Kunnskapsløftet* er lesing framhevet som en av fem grunnleggende ferdigheter som det skal jobbes med på tvers av fag. *Kunnskapsløftet* viser at det ikke bare er

norsklærernes ansvar, men alle faglæreres, å arbeide med lesestrategier. En norsk klasseromsstudie har imidlertid vist at lærere er svakt skolert og mangler kunnskap og tilgjengelig verktøy for å legge til rette for gode lærings situasjoner når det gjelder å utvikle elevenes leseforståelse og lesestrategier (Klette og Lie, 2006). Det er også store forskjeller mellom lærerne i forhold til kunnskap om leseforståelse og lesestrategier (Anmarkrud 2007b). Jeg ønsket gjennom arbeidet med min masteroppgave å se hvilken rolle det spiller at jeg, som enkeltlærer, følger oppfordringen i *Kunnskapsløftet* og fokuserer på arbeid med lesestrategier.

1.2 Problemstilling

I hvilken grad endres 9. trinnelevs bevissthet om og holdning til bruk av lesestrategier i løpet av en tolvukersperiode med fokusering på arbeid med lesestrategier?

Problemstillingen inneholder tre begrep det er nødvendig å avklare, nemlig *bevissthet om, holdning til og lesestrategier*. For å bli en strategisk leser må man både ha kunnskap om hvordan man bør lese, samtidig som man må ønske å bruke denne kunnskapen. Et slikt ønske er et utslag av motivasjon for å bruke lesestrategier og er nært knyttet til holdningsbegrepet. Holdning kan defineres som en tilbøyelighet til å reagere positivt, negativt eller nøytralt på et objekt. Som vi skal se i neste kapittel, spiller motivasjon en avgjørende rolle for bruken av lesestrategier. Elevenes holdning til bruk av lesestrategier er en av lærerens største utfordringer når det gjelder arbeid med lesestrategier i klasserommet.

Bevissthet om bruk av lesestrategier vil si at elevene er klar over at de selv må jobbe aktivt med teksten for å forstå dens innhold og at de er i stand til å ta i bruk egnede lesestrategier i arbeidet med å forstå en tekst. Det er en utfordring å oppøve en slik metakognisjon, men denne bevisstheten er avgjørende for å utvikle gode lesere.

Lesestrategier og læringsstrategier er for tiden to populære begrep. Bruken av dem går noe om hverandre, og med god grunn. Lesestrategier er strategier for å lese, mens

læringsstrategier er strategier for å lære. En del av de strategiene man bruker for å lære, er lesestrategier. Man kan derfor si at læringsstrategier er et videre begrep enn lesestrategier. Lesestrategier kan sies å være en underkategori av læringsstrategier. Mye av det som gjelder for læringsstrategier, vil også gjelde for lesestrategier, og i teorikapittelet vil jeg derfor vise til teorier både om lesestrategier og læringsstrategier.

1.3 Oppgavens oppbygning

I denne oppgaven vil jeg først belyse problemstillingens tema med teorier om lesestrategier, leseforståelse og lesestrategiundervisning. Deretter vil jeg presentere noen undersøkelser som er gjennomført på området. I kapittel tre vil jeg gå igjennom metode og metodevalg før jeg i kapittel fire beskriver gjennomføringen av undervisningsperioden. Resultatene presenteres i kapittel fem og drøftes i kapittel seks.

2. Teori

2.1 Lesestrategier

Som nevnt i innledningen, er det små distinksjoner mellom lesestrategier og læringsstrategier. Dersom læringsstrategier kan sies å være en overordnet plan for å tilegne seg mest mulig kunnskap i en læringssituasjon, kan lesestrategier sies å være en overordnet plan for å forstå mest mulig gjennom en leseprosess. Begge strategityper kan grupperes på ulike måter. Elstad og Turmo (2006:16-20) kategoriserer læringsstrategier i fire grupper; hukommelsesstrategier, utdypningsstrategier, organiseringsstrategier og forståelsesovervåking og kontroll. Hukommelsesstrategier er nyttige dersom hensikten med læringsoppgaven er å huske opplistede ord. Men hensikten med læring i skolen er langt mer omfattende enn oppramsing av tall eller ord, og derfor bør hukommelsesstrategier kombineres med andre læringsstrategier slik at strategiene utfyller hverandre. Utdypningsstrategier er en viktig del i mange læreprosesser og innebærer at eleven konstruerer relasjoner mellom noe vedkommende kan fra før og det som skal læres. Ved å organisere kunnskap, skaper man meningsfulle koplinger mellom de ulike kunnskapene man har, og på den måten er man i stand til å gjenkalle kunnskapen når man trenger den. Forståelsesovervåking innebærer å være oppmerksom på om man forstår det man leser eller skriver om. Dette er en form for metakognisjon, man må reflektere over egen forståelsesprosess. Den siste kategorien, kontrollstrategier, kan knyttes både konkret til eget læringsarbeid og til motivasjon. Motivasjonskontroll kan være at eleven bevisst forsøker å knytte arbeidet med læring til et framtidig mål.

Mens lese- og læringsstrategier kan deles inn i ulike grupper, kan leseprosessen deles inn i tre faser; en førleserfase, selve lesefasen og en etterlesingsfase. I alle tre fasene vil bruk av lesestrategier kunne hjelpe forståelsesarbeidet. I førleserfasen henter leseren fram sine bakgrunnskunnskaper. Her kan leseren se på overskrifter og illustrasjoner og skape forventninger til det som skal leses, slik at teksten kan bli

enklere å forstå. Under gjennomføringen av lesefasen kan leseren skrive stikkord, stille seg selv spørsmål til teksten eller stoppe opp og oppsummere det som er lest. I denne fasen er det viktig at leseren har innsikt i egen forståelse og lese måte, slik at han kan endre lese måte dersom forståelsen uteblir. I etterlesingsfasen bearbeides og kontrolleres den kunnskapen leseren har tilegnet seg.

2.2 Leseforståelse

Siden leseforståelse er et sentralt mål for arbeid med lesestrategier, bør begrepet utdypes nærmere. De fleste definisjoner av leseforståelse innebærer at leseren trekker mening ut fra en tekst. Å forstå en tekst er mer enn å legge sammen enkeltordenes betydning, teksten må forstås i helhet. Flere faktorer er involvert i leseprosessen, først og fremst leseren selv, men også teksten som leses og konteksten lesingen foregår i påvirker, som vi skal se i kapittel 2.3, leseforståelsen.

Leseprosessen

For å forstå viktigheten av å ha kunnskaper om og ferdigheter i å bruke lesestrategier, må man være klar over hvilke prosesser lesing består av. Leseprosessen kan deles inn i to hoveddeler. Den ene er å omgjøre skrevne symboler til ord, avkode, mens den andre er å trekke mening ut av den teksten man leser, forstå. Det er meningsløst å lese uten å forstå, og umulig å forstå uten å kunne avkode. For å bli en dyktig leser, må man beherske begge disse sidene av lesing, både avkoding og forståelse.

I dag er det selvsagt at skolens leseundervisning tar for seg både avkoding og forståelse, men slik har det ikke bestandig vært (Kulbrandstad 2003:18-19). Først i andre halvdel av 1800-tallet ble man opptatt av at elevene skulle kunne lese en ukjent tekst med forståelse. Før det var det ikke andre krav til elevenes lesing enn at de kunne avlese, og mange kunne derfor bare lese tekst de kjente fra før (Kulbrandstad 2003:18). Leseundervisningen i skolen har tradisjonelt fokusert på avkodingsferdigheter, og leseopplæring utover elementære leseferdigheter har ikke vært utbredt. De senere års forskning og undersøkelser av elevers leseforståelse har

imidlertid ført til at det i dag er bred enighet om å sette fokus på den andre leseopplæringen, den leseopplæringen som foregår etter at elevene har knekt lesekode, automatisert avkodingen og lært å lese med elementær forståelse.

Leseren

Utviklingen fram mot å bli en kompetent leser deles inn i ulike stadier, og det finnes flere ulike modeller for denne utviklingen. I de fleste modeller snakkes det om en ”førleser” eller en ”liksomleser”, der leseren ser på den skrevne teksten og later som om han leser. Deretter kommer man over i den fasen der man knekker lesekode. I neste periode er det mengdelesing som er viktig, og eleven automatiserer avkodingen slik at den kognitive kapasiteten kan brukes til å oppnå forståelse. Etter at lesekode er knekt og avkodingen er automatisert, går elevene over i en fase der de leser for å lære noe nytt. På dette stadiet får skoleelevene bøker i de fleste fag, og det viktigste blir å forstå innholdet i det som leses. Det er på dette stadiet at elever trenger viderekommen leseopplæring. Selv om noen elever automatisk leser med god forståelse, er det for de fleste nødvendig med opplæring i lesestrategier som forenkler forståelsesarbeidet.

Når en elev på eget initiativ tar i bruk lesestrategier, kaller vi eleven for en strategisk leser. Men en strategisk leser kjennetegnes også av andre egenskaper. Astrid Roe (2006:73-74) beskriver strategiske lesere som lesere som vet at man kan variere lesemane avhengig av hva som skal leses og hva man er ute etter i teksten. Strategiske lesere behersker et bredt repertoar av lesestrategier som de kan veksle mellom etter hva som passer best i forhold til tekstens form, innhold og hensikten med lesingen. De leser med en bevisst hensikt, tenker aktivt over innholdet i teksten og overvåker egen leseprosess. Dette gjør de for eksempel ved å stille seg selv spørsmål underveis, ved å finne ut hvordan deler av teksten henger sammen og skaper helhet og sammenheng og ved å visualisere innholdet og oppsummere og vurdere det de har lest. Gode lesestrategier kan til en viss grad veie opp for svak avkoding, og lesere som er flinke til å avkode, kan få et dårlig utbytte av lesingen dersom de ikke har strategier som kan settes inn når det er behov for det (Samuelstuen sitert i Roe 2006:73-74). Weinstein,

Bråten og Andreassen (2006:27-28) hevder at det som kjennetegner elever som behersker strategisk læring, er at de har høy forventning om mestring og vet hvordan de skal gå fram for å løse oppgavene de gir seg i kast med. De er arbeidsomme og gir ikke opp selv om de skulle støte på vanskeligheter. De oppdager når det er noe de ikke forstår og søker da hjelp hos andre. De er klar over at de selv har ansvar for egen læringsprosess og at de selv må være aktive for å oppnå læring.

2.3 Hva påvirker leseforståelse?

2.3.1 Leseren

Det er en rekke ulike komponenter som påvirker leseforståelsen. Disse kan enten ligge hos leseren, i teksten eller i konteksten. De fleste faktorene som påvirker forståelsen, ligger hos leseren. Først og fremst må man være i stand til å avkode de enkelte ordene i teksten. Dersom man strever med avkodingen og må bruke mye kognitiv kapasitet på den, er det klart at forståelsesarbeidet lider under dette. En undersøkelse gjennomført av Marit Samuelstuen og Ivar Bråten (sitert i Bråten 2007:70-73) har imidlertid vist at dårlig avkoding til en viss grad kan kompenseres av gode bakgrunnskunnskaper. Videre spiller ordforrådet en viktig rolle i forståelsesprosessen. Det er klart at man må ha tilstrekkelig forståelse av enkeltord for å få fullt utbytte av en tekst (Bråten 2007:53) Der nest er kunnskap om og ferdigheter i bruk av forståelsesstrategier viktige for god forståelse, det samme er motivasjon og metakognisjon. Det er særlig to faktorer som står sentralt i ulike opplæringsprogram for lesestrategier, og det er at det er viktig å være bevisst sin egen leseprosess og at ny kunnskap må bygges på eksisterende kunnskap. De forkunnskapene man har er avgjørende for å forstå en tekst.

Aktivisering av forkunnskaper

Aktivisering av forkunnskap har sine røtter i skjemateorien. Bartlett introduserte skjemateorien i 1932, men først på 1970-tallet ble det et populært forskningsfelt

(Strømsø 2007:29). Skjema er måten vi organiserer kunnskapen vår i hukommelsen. Strømsø (2007:30-31) oppsummerer skjemaenes ulike funksjoner:

- Skjema hjelper oss å kjenne igjen innholdet i en tekst. Vi knytter innholdet til kjente ”knagger”, og skaper forbindelser mellom disse knaggene.
- Skjema hjelper oss til å fokusere på det viktigste i teksten.
- Skjema hjelper oss til å fylle ut huller og trekke slutninger i en tekst.
- Skjema kan bidra til å skape forventninger om hva en tekst skal handle om.
- Å organisere informasjon i skjema, gjør det enklere å hente fram informasjonen igjen siden.

Aktivitet

I tillegg til de nevnte faktorer, vet vi at elever lærer best når de er aktive i leseprosessen. For å kunne delta aktivt, må elevene være motivert, og de må ha kunnskap om hvordan de lærer best. Det fordrer at de må ha et bevisst forhold til leseprosessen. Et slikt bevisst forhold til leseprosessen innebærer at elevene kan bruke mange ulike lese- og læringsstrategier og at de er i stand til å velge den strategien som passer best i ulike lese- og læringssituasjoner. Slike valg krever innsikt i egne kognitive prosesser, elevene må altså ha evne til metakognisjon, samtidig som det krever at de er motivert for å lære seg og å gjøre bruk av ulike lese- og læringsstrategier. Med andre ord må elevene altså selv være klar over at de må jobbe aktivt med teksten for å forstå dens innhold.

Motivasjon og metakognisjon

Flere teoretikere trekker fram motivasjon og metakognisjon som avgjørende faktorer i utviklingen av lese- og læringsstrategier. Jacobs & Paris (sitert i Mortensen-Buan 2006:183) definerer metakognisjon som evne til å vurdere og å evaluere egen kognisjon og kontroll og regulering av egen læringsprosess. Eleven må ha kunnskap om hva som påvirker lesingen, lesehastigheten og forståelsen. Eleven må også ha kunnskap om bruken av kognitive redskaper som lese- og læringsstrategier. Eleven må altså mestre ulike måter å lese på, vite hvordan man skumleser, hvordan man finner hovedidéen i teksten, hvordan man gjør understrekninger og hvordan man

oppsummerer. I tillegg må eleven ha en forståelse av hva som påvirker læreprosessen. Eleven må vite at ulike strategier er effektive i forskjellige situasjoner. Også Jacobs og Paris trekker fram kontroll og regulering som viktige elementer ved leseprosessen. Eleven må kunne planlegge lesingen, evaluere den underveis og regulere den dersom den ikke virker optimalt. Planlegging vil si å vurdere hvilken lesestrategi som skal brukes. Evaluere vil si å stoppe opp underveis og undersøke om forståelsen er tilfredsstillende, og regulering vil si å overvåke leseprosessen og justere lesestrategiene dersom det trengs. I en artikkel viser Mortensen-Buan (2006:182) til den sentrale leseforskeren Deborah Ann Browns definisjon av metakognisjon som en todelt kompetanse, på den ene siden den innsikten eleven har i egne kognitive prosesser og på den andre siden elevens forståelse for hvordan han kan regulere kognisjonen. Det vil si at eleven er i stand til å velge den lesestrategien som egner seg best i enhver situasjon, og dessuten kan endre den dersom det viser seg at den ikke er tilstrekkelig for å oppnå forståelse.

2.3.2 Teksten

Faktorer ved teksten som påvirker leseforståelse, er lengde, oppbygning, sjanger og forekomsten av fagord og uvanlige ord. Noen sjangere regnes som enklere enn andre. Vi vet at informasjon som presenteres i fortellinger, huskes bedre enn informasjon som formidles på andre måter (Strømsø 2007:36). Tekster med lav forekomst av fagord og uvanlige ord, er lettere tilgjengelige enn tekster med mange fagord. Tekster med mye bruk av metaforer og overført betydning, kan vanskeliggjøre forståelsen. Videre vil korte tekster som regel være mer overkommelige enn lange tekster, dersom vanskelighetsgraden på tekstene for øvrig er lik. Tekstens struktur er også viktig for forståelsen av teksten. En oversiktlig tekst som tydelig uttrykker tekstens hovedbudskap er enklere å forstå enn en tekst med uklar og rotete oppbygning.

2.3.3 Konteksten

Faktorer ved konteksten som påvirker leseforståelse, er liten tid og stressende situasjoner, som prøver og eksamner. Uro under leseprosessen forstyrrer forståelsen. Dette kan være TV eller musikk i bakgrunnen, andre mennesker som prater eller er urolige, for eksempel i klasserommet, og andre lyder og bevegelser som tar fokuset bort fra leseprosessen. I et videre perspektiv vil signifikante andres holdninger til lesing påvirke ens leseforståelse. I hjem der det leses lite og en negativ holdning til lesing er gjennomsyrende, kan barn lett overta samme holdning som foreldrene, og det kan gå utover leseforståelsen å ta med seg en negativ innstilling til lesing inn i leseprosessen. Shirley Brice Heath (1988) viser gjennom en undersøkelse av tre ulike oppvekstmiljøer hvordan det å hente mening ut fra en bok er noe man lærer på samme måte som man lærer ulike måter å snakke, leke og spise på. Barn forberedes på møtet med litteraturens verden på forskjellige måter i ulike typer hjem. I noen miljøer er hjemmeverdenen mer lik skoleverdenen enn andre, og barn fra slike hjem har en bedre forutsetning for å lykkes i bøkens verden enn barn som er vokst opp i hjem der lesing er en nedprioritert aktivitet.

2.4 Hvordan undervise i leseforståelse?

Undervisning i lesestrategier kan gis eksplisitt gjennom direkte forklaringer og demonstrasjon av lesestrategier eller implisitt gjennom aktiviteter der hensikten er å oppnå økt forståelse, men uten at elevene gjøres oppmerksomme på at de bruker lesestrategier. Rune Andreassen (2007) presenterer tre anerkjente forskningsbaserte opplæringsprogram i lesestrategier som alle vektlegger betydningen av eksplisitt undervisning i lesestrategier. Disse er Ann Browns og Annemarie Palinscars leseprogram resiprok undervisning, Michael Pressleys transaksjonelle strategiundervisning og John Guthries begrepsorienterte leseundervisning.

Palinscar og Brown presenterte sitt leseprogram på 1980-tallet, og det fokuserte på fire sentrale strategier; oppsummering, spørsmålsstilling, oppklaring og foregripelse.

En viktig side ved resiprok undervisning er at undervisningen fortrinnsvis bør foregå i dialoger, både elev – lærer og elev – elev, slik at ikke elevene forblir passive.

Grunnlaget for denne tenkningen om hvordan barn lærer i samhandling med andre, er hentet fra Vygotsky og Bruner. Tanken i resiprok undervisning er at læreren modellerer de ulike strategiene, og elevene lærer etter å ha observert og gjentatt måten å arbeide på. Gradvis trekkes så den voksnes støtte tilbake, og elevene overtar selv mer og mer ansvaret for læringen.

På slutten av 1980-tallet gjennomførte Pressley og Wharton-McDonald en rekke studier for å finne ut hvordan eksplisitt strategiundervisning ble gjennomført av lærere som en integrert del av den daglige undervisningen. De fant at utviklingen av god leseforståelse er avhengige av at strategiundervisningen pågår over lang tid og som del av den ordinære undervisningen. Strategiene må forklares og modelleres og deretter må elevene trene på å bruke dem. Det bør undervises grundig i noen få strategier om gangen. I tillegg fant Pressley og Wharton-McDonald ut at klasseromsdialoger der læreren oppmuntret elevene til å utdype tankene sine istedenfor å evaluere elevenes kommentarer, kjennetegnet klasserom der det ble drevet god strategiundervisning. Strategiene det undervises i kan variere, men de som opptrer hyppigst er å foregripe, å aktivisere forkunnskaper, å konstruere bilder som representerer ideer i teksten, å avpasse lesehastigheten og lese måten til egen forståelse, å lage spørsmål til teksten og å oppsummere innholdet i teksten.

I John Guthries begrepsorienterte leseundervisning er leseengasjement selve kjernen. Leseengasjement blir definert som samvirke mellom motivasjon, begrepskunnskap, strategibruk og sosial interaksjon. Det er fire sider ved motivasjon som framheves: forventning om mestring, indre og ytre motivasjon og målorientering. Å lese, især faglitteratur, krever innsats og anstrengelse, og derfor er det avgjørende for leseforståelsen at eleven er motivert for å lese. Den andre faktoren som påvirker leseengasjementet, er begrepskunnskap. Elevene skal utvikle kunnskap og forståelse for sentrale begrep innenfor et tema. Det skilles mellom å få kunnskap om viktige forståelsesstrategier, å bli oppmerksom på når de ulike strategiene bør brukes og å

klare å iverksette strategiene på eget initiativ. De strategiene som vektlegges i begrepsorientert leseundervisning er aktivisering av forkunnskaper, spørsmålsstilling, informasjonssøking, oppsummering og grafisk organisering. Til slutt knyttes sosial interaksjon til leseengasjementet, og med det menes det dialog og samarbeid elever i mellom, både i par, i grupper og i hel klasse.

Maureen Mc Laughlin og Mary Beth Allen presenterer i sin bok *Guided comprehension. A teaching modell for grades 3-8* en læringsmodell for arbeid med lesestrategier (Roe 2006:77-80). Modellen er tredelt. Elevene får først direkte instruksjon i hvordan de skal bruke en lesestrategi. Dette demonstreres nøye av læreren før elevene prøver ut strategiene og tilegner seg ferdighetene gjennom samarbeid to og to eller i små grupper. Lærerens oppgave er å observere og å veilede dersom det er behov for det. Til slutt vurderer lærere og elever prosessen i fellesskap og reflekterer over det de har lært. Mc Laughlin og Allen anbefaler å trene på én strategi av gangen. Også hos dem står aktivisering av forhåndskunnskap sentralt. Dette kan gjøres for eksempel ved å stille spørsmål eller ved å visualisere teksten. Ord- og begrepsforståelse er helt avgjørende for å forstå teksten. Lærere må forklare elevene vanskelige ord og uttrykk i forkant av lesingen slik at elevene ikke henger seg opp i ord de ikke forstår, noe særlig svake lesere har lett for å gjøre. For å kontrollere hva man har lært av en tekst, må hovedinnholdet oppsummeres. Slik kan elevene finne ut om de har vært aktive i leseprosessen, eller om de bare mekanisk har lest igjennom teksten. Mc Laughlin og Allen bruker begrepet *stillasbygging* om lærerens rolle i innlæringsprosessen. I starten er lærerens oppgave å hjelpe og veilede elevene gjennom hele prosessen, bygge et stillas rundt elevene, mens denne støtten gradvis reduseres etter hvert som elevene tilegner seg strategien og kan bruke den på egen hånd.

Stillasbygging er et viktig prinsipp i undervisning i strategisk og selvregulert læring. Winograd og Paris (sitert i Mortensen-Buan 2006:185) nevner stillasbygging som en av fire metoder som kan hjelpe elever til å bli bedre lesere. De andre metodene er modellering, forklaring og samarbeidslæring, og det påpekes at det er viktig å variere

mellom disse fire metodene. Modellering vil si at læreren viser elevene hvordan han arbeider med en tekst, for eksempel ved å tenke høyt. Forklaring henger sammen med bevisstgjøring av kognitive strategier. Den siste metoden, samarbeidslæring, er viktig fordi elevene kan lære av hverandre, både ved å forklare hverandre og ved å diskutere.

Weinstein, Bråten og Andreassen (2006:28-40) presenterer en modell for strategisk læring som har fire hovedkomponenter: kunnskaps- og ferdighetskomponenten, motivasjonskomponenten, selvreguleringskomponenten og den konteksten som læringen foregår i. Komponentene i modellen skal ses i sammenheng. Kunnskaps- og ferdighetskomponenten inneholder fem typer kunnskaper som elevene må inneha. Det er først kunnskap om seg selv som lærende person. Man må ha metakognitiv bevissthet om sider ved personligheten som kan hemme eller fremme læring. Man må for eksempel vite når på døgnet man jobber best, hvor ofte man trenger pauser, hvilke fag man liker best og hvilke fag man trenger mest tid på. Den andre kategorien av kunnskap, er kunnskap om faglige oppgaver. Man må forstå hva som kreves for å mestre gjennomføringen av bestemte faglige oppgaver som å skrive et essay, løse en matteoppgave eller lytte til et foredrag. Videre må man ha kunnskap om læringsstrategier. Man må ha et utvalg strategier å velge mellom når man står ovenfor en oppgave, slik at man kan velge den mest effektive strategien tilpasset oppgaven og situasjonen. Den fjerde kunnskapstypen er kunnskap om innhold, også kalt bakgrunnskunnskap. Å kunne hekte ny informasjon på noe man allerede kan, er svært viktig for å tilegne seg ny kunnskap. Bråten, Amundsen og Samuelstuen finner i en undersøkelse at forkunnskaper er viktigere for leseforståelse enn både ordavkodning og forståelsesstrategier (Bråten 2007:70-73). Den siste kunnskapstypen er kunnskap om læringskonteksten. Elevene må vite lærerens forventning og hva læreren legger til grunn ved evalueringen av prestasjoner. Også kunnskap om den framtidige bruksverdien av det stoffet de er i ferd med å lære, gjør det lettere å innse viktigheten av å lære om og å bruke læringsstrategier.

Det er ikke nok å ha kunnskap om hvordan man bør jobbe, man må også ønske å gjøre det. Modellens andre hovedkomponent er motivasjon. En viktig side ved motivasjon er å sette seg mål. Å orientere seg mot mestringsmål kan være personlig tilfredsstillende. Mestringsmål innebærer at man ser mestring, læring, oppgaveløsning og kompetanseøkning som selve hensikten med skolearbeidet. Dette står i motsetning til prestasjonsmål, der ønsket om å være flinkere enn andre og oppnå sosial anerkjennelse står sentralt. Negative og positive følelser forbundet med læringsaktiviteter vil virke inn på hvordan en elev nærmer seg en oppgave. Det samme gjør forventning til mestring. Dersom man tror at oppgaven er altfor vanskelig, vegrer man seg for å sette i gang med den.

Selvreguleringskomponenten er den tredje hovedkomponenten i modellen.

Selvregulert læring omfatter kontroll og styring av læring gjennom tidsplanlegging og systematisk tilnærming til skolearbeidet, som målsetting, refleksjon, valg, overvåking, evaluering og modifisering. Elever må også være i stand til å overvåke egen motivasjon, konsentrasjon og forståelse. Den siste hovedkomponenten i modellen er konteksten læringen foregår i. Det inkluderer de ressurser som er tilgjengelige for den lærende, lærerforventninger, læringsoppgavens krav og tidsbegrensninger og den sosiale konteksten og graden av sosial støtte.

Oppsummering

En oppsummering av de nevnte teoriene om lærings- og lesestrategier, leseforståelse og undervisning i leseforståelse viser at motivasjon (holdning til), metakognisjon (bevissthet om) og aktiv deltakelse fra eleven er viktig for vellykket undervisning i og bruk av lesestrategier. Videre er aktivisering av forkunnskaper og læring i dialog med andre sentrale elementer i de ulike teoriene. Det er bred enighet om at eksplisitt undervisning i lesestrategier er viktig og at lærerens modellering av lesestrategier med påfølgende veiledning er avgjørende for elevenes innlæring av lesestrategier.

2.5 Kartlegging av lesing

Undersøkelser av lesekompetanse

Det er gjennomført en rekke undersøkelser som har til hensikt å kartlegge lesekompetanse i befolkningen, både i Norge og internasjonalt. Fokuset i de ulike leseundersøkelsene er forskjellig. Noen undersøkelser konsentrerer seg om voksne lesere, som ALL-prosjektet (Adult Literacy and Lifeskills), en kartlegging av leseferdigheter i aldersgruppen 16-65 år (<http://lesesenteret.uis.no/>), men de fleste undersøkelsene dreier seg om barn og ungdom. IEA har to ganger tatt initiativ til internasjonale leseundersøkelser for 9-åringer og 14-åringer, i 1991 og i 2001, mens PISA-undersøkelsen i regi av OECD er den som har fått størst oppmerksomhet i Norge.

PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal undersøkelse som måler 15-åringers kompetanse på lesing, matematikk og naturfag. Den gjennomføres hvert 3. år, første gang i 2000. Første året var lesing spesielt vektlagt, mens i 2003 og 2006 var henholdsvis matematikk og naturfag spesielt vektlagt. I PISA-undersøkelsene (Lie m.fl. 2001) er det leseforståelse som står sentralt, ikke den tekniske leseferdigheten. Fem sentrale aspekter ved 15-åringers lesing undersøkes, nemlig hvordan de viser forståelse for hva teksten handler om, hvordan de henter informasjon ut fra teksten, tolker teksten, reflekterer over tekstens innhold og reflekterer over tekstens formelle trekk. Tekstene kan være sammenhengende eller ikke-kontinuerlige og de hentes fra ulike lesesituasjoner, slik at de best kan gjenspeile lesingen i virkelige lesesituasjoner. I PISA 2000 besto leseprøven av 38 tekster med til sammen 141 oppgaver, mens i PISA 2003 og PISA 2006 var sju av de samme tekstene med til sammen 28 oppgaver med (Kjærnsli m. fl. 2007). I PISA 2000 skåret norske elever så vidt over middels blant OECD-landene (Lie m. fl. 2001). Det var større spredning i leseferdighet blant norske elever enn blant elever i de andre nordiske landene. Det var større kjønnsforskjeller i lesing i jentenes favør i Norge enn i de fleste andre land, og denne forskjellen hadde økt i forhold til tidligere leseundersøkelser. I PISA 2003 var det ingen signifikante

endringer, mens PISA 2006 viser at norske 15-åringers leseforståelse er blitt dårligere, at norske og islandske elever skårer dårligst i Norden og at norske elever skårer under gjennomsnittet i OECD (Kjærnsli m. fl. 2007). Kjønnsforskjellen i Norge har holdt seg stabil siden 2000 og er fortsatt større enn gjennomsnittet i OECD. Norske gutters holdninger til lesing er blitt mer positive, men dette gir seg ikke utslag i form av bedre leseprestasjoner.

Rapporten fra PISA 2000 viser at det er klare sammenhenger mellom leseinteresse og leseskår, men at norske elever gjennomgående er de minst positive til lesing, de bruker mindre tid til fritidslesing enn elever i alle de andre nordiske landene (Lie m. fl. 2001). Gutter er mindre positive til lesing enn jenter, og halvparten av norske gutter oppgir at de overhodet ikke leser for fornøylelsens skyld. Gutter leser mer tegneserier enn jenter, og jenter leser mer skjønnlitteratur enn gutter. I internasjonal sammenheng leser norske elever lite fag- og skjønnlitteratur.

Undersøkelser av leseinteresse

Knulst og Kraaykamp (1998) har gjennomført en studie av leseinteresse i Nederland. De fant ut at fritidslesingen i Nederland omtrent ble halvert i perioden 1955-95, og at nedgangen var mindre for kvinner enn for menn. Videre fant de fire forklaringer på nedgangen i lesing, nemlig manglende tid, et økende antall fritidsaktiviteter, en økende mengde lesestoff og til slutt en økende konkurrent i TV. De fant at det var størst nedgang i lesingen til de som i utgangspunktet leste lite i forhold til de som i utgangspunktet leste mye, og forsøker å forklare det med at de som leser mye, får bedre lesekompetanse og følgelig mer ut av å lese, og dermed foretrekker de å lese framfor andre aktiviteter som TV-titting.

En slik sammenheng mellom leseinteresse og leseferdighet virker logisk. Som nevnt over er det i PISA-undersøkelsen funnet en sammenheng mellom leseinteresse og leseskår. Denne sammenhengen betyr at de som leser mye og som liker å lese, sannsynligvis har bedre leseforståelse enn de som leser lite og som ikke liker å lese. Kristin Sander Viken (2005) fant i sin hovedoppgave om ungdom og skjønnlitteratur

at skoler som setter av tid til lesing på skolen, har flere lesende elever og elever som er mer positive til leseaktiviteter. Det er altså viktig å lese skjønnlitteratur, nettopp for å skape leselyst. Leselyst fører til mer lesing som igjen fører til kognitiv utvikling. Dersom skolen skal øke elevenes leseforståelse, må også elevenes leselyst økes.

Roe (2006:77) viser til en amerikansk undersøkelse, NAEP, som omfatter elever på fjerde, åttende og tolvte klassetrinn. Undersøkelsen har kartlagt sammenhengen mellom elevens rapporterte leseopplæring og skår på prøver, og på bakgrunn av resultatene er følgende oversikt over hva som kjennetegner gode lesere laget:

- 1) Gode lesere har gode lesevaner og positive holdninger til lesing.
- 2) Gode lesere leser flytende nok til å konsentrere seg om innholdet i teksten.
- 3) Gode lesere bruker det de kan fra før til å forstå det de leser.
- 4) Gode lesere reflekterer og tenker kritisk over det de leser.
- 5) Gode lesere bruker en rekke lesestrategier for å overvåke og forstå det de leser.
- 6) Gode lesere kan lese ulike typer tekster for ulike formål.

Undersøkelser av sammenhengen mellom lesing og skriving

Blant de som har gjennomført studier som undersøker sammenhengen mellom lesekompetanse og skrivekompetanse, er Stephen Krashen og Kent Larsson. Krashen (1984:4-10) viser til en rekke undersøkelser der det er klare forskjeller mellom mengden selvrapportert fritidslesing hos dyktige skrivere og mindre dyktige skrivere. I tre av studiene undersøkes effekten lesing har på skriveferdighet. I hver av disse tre studiene følges to grupper; i den ene gruppa trenes det på å skrive tekster, mens i den andre gruppa ligger fokuset på å lese tekster. På slutten av skoleåret er lesegruppa blitt flinkere til å skrive tekster enn skrivegruppa i to av undersøkelsene, mens det i den tredje undersøkelsen ikke var noen forskjell mellom de to gruppene. Krashen konkluderer med at frivillig, lystbetont lesning er den viktigste faktoren som bidrar til å utvikle skriveferdigheten.

Larsson (1984) finner ikke at lesing har den samme enestående virkningen på skrivning. Han har gjennomført en studie av svenske ungdomsskole- og gymnaselevers skrivning. Studiet gikk over et skoleår. Han samlet inn materiale fra 350 elever og plukket ut et utvalg på 99 elever som grunnlag for den videre studien. Elevene skrev to tekster, den ene en tekst med utgangspunkt i et bilde, og den andre en argumenterende tekst med et selvvalgt emne. Begge tekstene skulle skrives i løpet av 80 minutter. I tillegg gjennomførte elevene tester som undersøkte leseforståelse, lesehastighet og ordkunnskap, samt strukturingsprøver og en disposisjonstest. Elevene svarte også på et spørreskjema om hjem og fritid. Studien viser at mye fritidslesing korrelerer positivt med skriveprestasjoner, men den viser også at det er store forskjeller i lese- og skriveprestasjonene hos over halvparten av de 99 elevene (Larsson 1984: 183-184: 224). Dette manglende samsvaret mellom elevenes ferdigheter i lesing og skrivning stemmer ikke med Krashens hypotese.

Undersøkelser av lesestrategier

Fram til 1960 så man på leseforståelse som tegn på intelligens. Etter hvert endret dette synet seg, og lesing ble sett på som en meningssøkende prosess. Forskere interesserte seg for leserens forkunnskaper, og på 1970-tallet ble det forsket mye på hvordan kunnskap er organisert og lagret i leserens hukommelse (Strømsø 2007:29) I skolen ble elevene utover på 1960- og 1970-tallet undervist i ulike lesestrategier, gjerne kalt studieteknikk, for å øke leseforståelsen (Roe 2006:81). Det var mest vanlig at innøvingen av de ulike strategiene var løsrevet fra annen undervisning, noe senere forskning har vist er uheldig for bruken av de innlærte lesestrategiene (Roe 2006:81).

I 1979 publiserte Dolores Durkin resultatene fra en omfattende amerikansk undersøkelse av leseopplæringen på tredje til sjette trinn, og da kom det fram at elevene fikk svært lite opplæring i leseforståelse, men ofte ble testet i dette (Roe 2006:81). Arbeid med leseforståelse fikk mye oppmerksomhet etter at denne undersøkelsen ble publisert, men en oppfølgingsstudie på midten av 1990-tallet viste at lite hadde skjedd i klasserommene (Kulbrandstad 2003:177).

I Norge finnes det relativt få undersøkelser som omhandler lesestrategier. I PISA 2000 (Lie m.fl. 2001) er det en del som kalles ”kompetanser på tvers av fag”, på engelsk ”Cross-Curricular Competencies” (CCC). I denne delen undersøkes blant annet elevenes bruk av læringsstrategier. Norske elever rapporterer at de i begrenset omfang har en bevisst bruk av de læringsstrategiene som undersøkes i CCC. Blant annet er læringsstrategier som omhandler hvordan ny kunnskap knyttes til eksisterende kunnskap, i PISA-rapporten kalt utdyping, lite brukt i norsk skole. Men både nasjonalt og internasjonalt viser undersøkelsen at det er en sammenheng mellom prestasjoner og det å bruke utdyping som læringsstrategi. I følge deres egne rapporteringer, bruker norske elever kontrollstrategier minst av samtlige land i undersøkelsen. Samtidig viser undersøkelsen at det er klare sammenhenger mellom bruk av kontrollstrategier og prestasjoner.

Den manglende bruken av de lesestrategiene som internasjonalt korrelerer med gode prestasjoner som PISA-undersøkelsen avdekker blant norske elever, gjenspeiles i norske læreres kompetanse i en undersøkelse Anne-Beathe Mortensen-Buan (2004) gjorde av norsklærernes leseopplæringspraksis på ungdomsskoletrinnet. Gjennom en omfattende spørreundersøkelse og intervjuer av lærere, finner hun at lærere har lite kompetanse på området og at de vurderer behovet for mer kompetanse for svært høyt. Hun finner også at lærerne oppfordrer til bruk av få og lite varierte lese- og læringsstrategier.

En norsk klasseromsstudie, PISA +, har blant annet sett på undervisning i leseforståelse i 9. klasse (Anmarkrud 2007b). Også denne studien viser at lærerne er svakt skolert og mangler kunnskap og tilgjengelig verktøy for å legge til rette for gode læringssituasjoner når det gjelder å utvikle elevenes leseforståelse og lesestrategier (Klette og Lie 2006). Det er store forskjeller mellom lærerne i forhold til kunnskap om leseforståelse og lesestrategier, de fleste lærere forbinder lesestrategier med avkoding og lesetekniske ferdigheter, og det er lite systematisk bruk av utvidet tekstforståelse i klasserommet (Anmarkrud 2007b). Læringsstrategier brukes lite på tvers av fag, og det er liten bruk av elaboreringsteknikker knyttet til elevenes tidligere

kunnskaper. Bruk av nøkkelord og tankekart foregår i en viss utstrekning. Det er mye aktivitet i klasserommene, men mange aktiviteter mangler fokus og retning, og de ulike aktivitetenes mål og hensikt synes uklare for elevene (Klette og Lie 2006).

Anmarkrud (2007a) har sett på flere ulike amerikanske klasseromsstudier i tillegg til den norske klasseromsstudien i PISA+ og kommet fram til hva som kjennetegner lærere med spesielt god undervisning i leseforståelse. Disse lærerne vektlegger bruken av lesestrategier, og undervisningen av lesestrategier er integrert i den ordinære undervisningen. Lærerne er opptatte av å aktivisere forkunnskaper og at elevene skal koble ny informasjon til kunnskap de allerede har. Undervisningen er tilpasset den enkelte elev, og bærer preg av at lesing er en sosial aktivitet. Gode lærere inviterer til samtaler om tekstene elevene leser, der ikke bare ett svar er riktig, men hvor alle elever kan delta i diskusjoner om de leste tekstene. Systematisk undervisning for å utvikle ordforrådet kjennetegner også lærere som er spesielt dyktige til å undervise i leseforståelse. I tillegg er spesielt dyktige lærere klare på at de forventer innsats fra elevene, elevene må legge ned det nødvendige arbeidet i oppgavene de får. Disse trekkene stemmer overens med det vi vet om undervisning rettet mot leseforståelse.

Anmarkrud (2007a) nevner flere faktorer som vi på bakgrunn av forskning vet at undervisning rettet mot god leseforståelse bør inneholde. For det første viser studien av Benchmarkskolen i USA (Pressley mfl.1992) at systematisk arbeid med lesestrategier gir bedre leseforståelse hos elevene, og at eksplisitt undervisning i lesestrategier er bedre enn implisitt. Elever kan ha problemer med å ta med seg det de lærer om leseforståelse over til reelle lesesituasjoner dersom undervisningen i leseforståelse foregår løsrevet fra den ordinære fagundervisningen. For det andre står, som vi har sett tidligere i dette kapitlet, aktivisering av bakgrunnskunnskaper sentralt i de fleste lesestrategiprogram som en viktig faktor for vellykket strategiundervisning. Deretter viser forskning at undervisning rettet mot ordavkodningen også har en positiv innvirkning på leseforståelsen (Vellutino 2003 sitert i Bråten 2007:47), for gode ordavkodningsferdigheter bidrar til at leseren heller

kan bruke kognitiv kapasitet på forståelsen av teksten. Videre vet vi at det er en sammenheng mellom elevenes ordforråd og leseforståelse, og at undervisning som sikter mot å utvikle et godt ordforråd hos elevene også bidrar til å forbedre leseforståelsen (Nagy & Scott, sitert i Anmarkrud 2007a). Til slutt finner Anmarkrud (2007a) at det er et godt ”læringstrykk”, det vil si at lærerne forventer at elevene legger ned den nødvendige arbeidsinnsatsen i skolearbeidet, i de klasserommene der god strategiundervisning gis.

2.6 Skolens fokus på lesing

Lesefokuset i skolen er stadig i forandring, men det er først i *Kunnskapsløftet* lesestrategier og lesing av fagtekster er framtreddende. Tradisjonelt har lesing av skjønnlitteratur stått i fokus når det gjelder lesing i skolen. På 1970-tallet begynte man å undervise i studieteknikk, på 1980-tallet var det ansvar for egen læring og i *Kunnskapsløftet* settes fokuset på lesing av fagtekster. I *Kunnskapsløftet* er lesing definert som en grunnleggende ferdighet som skal integreres i alle fag og begrunnes med at:

Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og samfunnet (K06:44).

Det er ikke lenger bare norskfagets oppgave å utdanne kompetente lesere.

Lesekompetanse er så viktig for samfunnsdeltakelse at leseopplæring må drives i alle fag. Vi lever i et samfunn som i økende grad krever lesekompetente deltakere. Selv i praktiske yrker må man forholde seg til skrevne tekster, og det betyr at stadig flere mennesker må forholde seg til den økende tekstmengden i samfunnet.

Lesing er, som det står i *Kunnskapsløftet*, ikke bare en ferdighet, men også en kulturell kompetanse. Man kan lære mye om seg selv og det samfunnet man lever i av å lese, forstå og tolke tekster. Astrid Roe (2002) skriver i sin artikkel ”Hvordan står

det til med ungdommers lesekompetanse og lesevaner?” at lesing ikke bare er en ferdighet man behøver for å forstå skrevne tekster, tilegne seg kunnskap, informasjon og opplevelser, men at det også er en nødvendighet for å kunne fungere i det moderne samfunnet. Hun viser til studier gjort av Stanovich som finner at fritidslesing har betydning for flere typer verbal kompetanse, spesielt vokabular, leseforståelse og generell kunnskap om samfunn og kultur. Hun sier på en enkel måte: Jo mer vi leser, jo bedre kompetanse får vi i å beherske dagens samfunn. I PISA-rapporten (Lie m. fl. 2001) kommer det fram at elever som har positive holdninger til lesing og som leser mye på fritiden, presterer bedre enn de som leser lite eller ingenting på fritiden. Lesing har altså en sammenheng med kognitiv utvikling og kognitive ferdigheter, og det gjenspeiles nå i form av økt fokus på arbeid med lesestrategier og leselyst i skolen.

Som en følge av norske elevers leseresultater i PISA-undersøkelsen, satte Utdanningsdirektoratet i gang en strategiplan for stimulering av leselyst og leseferdigheter, *Gi rom for lesing!* med tidrammen 2003-2007. Målet var å styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge, styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek, samt øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn (UFD 2005). Planen lister opp en rekke tiltak som er gjennomført for å forbedre lesekompetansen blant norske elever, blant annet bruk av skolebiblioteket, leseformidlingsprosjekter nasjonalt og lokalt, ny litteratur inn i klasserommet, lesestrategier i videregående opplæring, tilbud om videre- og etterutdanning for lærere og førskolelærere, nasjonale og lokale nettverk for lesing, leselyst og skolebibliotek, stimulere til økt foreldredeltakelse, PISA- og PIRLS-deltakelse og undersøkelse av elevenes holdning til lesing og hvordan lesetiltak påvirker holdningene. Høsten 2007 ble igjen nasjonale prøver i regning og i lesing på norsk og engelsk gjennomført på 5. og 8. trinn for å kartlegge elevenes kompetanse.

I tillegg finnes det en rekke leselysttiltak for alle alderstrinn, satt i gang av ulike organisasjoner og institusjoner. Foreningen !les arrangerer årlig *aksjon tXt* for landets ungdomsskoleelever. Aksjonen er formet som en konkurranse og tar utgangspunkt i en tekstantologi. 150 000 elever deltok i 2006. Foreningen arrangerer også *Rein tekst* for videregående elever, der elevene får en antologi med smakebiter fra samtidsliteraturen. Lesesenteret i Stavanger har gitt ut serien *Bok i bruk* med tips om bøker og lesemåter fra barnehagen til videregående skole. Det finnes flere nettsider som er til stor hjelp i jakten på en god bok og gode leseopplegg. I tillegg til en rekke leselysttiltak på markedet, finnes det også tiltak for å fremme utvikling av lesestrategier. Lesesenteret i Stavanger har gitt ut *Fagbok i bruk* som fokuserer på lesing av fagtekster, og det holdes kurs for lærere over hele landet. Flere nettsider fokuserer på lesestrategier og læringsstrategier.

I Skien har kommunen i 2007 gjennomført et fireårig utviklingsprogram, MILL-programmet, for å øke elevenes læringsutbytte. MILL består av tre hovedelementer; mange intelligenser, læringsstiler og læringsstrategier. Elevene skal bli bevisst egen læring og valg av læringsstrategier. Eleven skal selv utvikle kunnskap og forståelse for læring og ha et eierforhold til verktøy og metoder som fremmer eget læringsarbeid (Scharning Lund, 2006). I MILL-programmet er felles grunnopplæring for lærere og ledere viktig. Kurs og teoritilførsel ble koblet opp mot egenstudier, praksisutprøving, observasjon, kollegaveiledning, evaluering og nettverksarbeid. Obligatorisk skolering har bidratt til at pedagoger har etablert et felles språk og begrepsapparat for pedagogisk utvikling. Lederinvolvering ble vektlagt. Lederne kom på planlagte, men uanmeldte besøk 6-7 ganger i skoleåret og observerte avtalte mål.

Evalueringen av MILL-prosjektet viser at det har hatt betydning for elevenes læringsmiljø og motivasjon for å lære (<http://www.tfn.no/article/articlestatic/586/1/1/>). Lærere og rektorer har deltatt i etterutdanning, utviklet ny kunnskap og oppdaget nye tilnærminger til lærestoff og arbeidsoppgaver. Elever, lærere og skoleledelse er positive til MILL og mener at MILL har medført større grad av tilpasset opplæring.

3. Metode og materiale

3.1 Valg av metode

Når man skal gjennomføre en studie av samfunnsvitenskapelig karakter, kan man velge mellom kvantitative metoder, kvalitative metoder eller en blanding av disse. Innsamling av kvantitative data er preget av stor grad av strukturering og lite fleksibilitet, men har den fordel at man kan inkludere et stort antall informanter i undersøkelsen (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006:313). Hensikten med kvalitative metoder er å få fyldige beskrivelser av et fenomen ved å fokusere på færre informanter som man søker å få grundigere og mer detaljerte beskrivelser av. Kvalitativ datainnsamling er preget av fleksibilitet og åpenhet. Intervju og observasjon er eksempler på kvalitative metoder, mens spørreskjema er en typisk kvantitativ metode. Kvantitative og kvalitative metoder er tradisjonelt blitt framstilt som nokså forskjellige, men ulikhetene er i følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006:37) ofte overdrevet. Ved å kombinere de to måtene å tilnærme seg virkeligheten på, kan man få et tydeligere og mer nyansert bilde av det man ønsker å studere.

Når man skal velge metode, må man ta utgangspunkt i forskningsspørsmålet. Jeg ønsket å finne ut i hvilken grad elevenes bevissthet om og holdning til å bruke lesestrategier endres i løpet av en tolvukersperiode med fokusering på arbeid med lesestrategier. For å måle disse endringene valgte jeg å bruke både kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Den kvantitative delen av min undersøkelse besto i å la elevene svare på et spørreskjema før og etter undervisningsperioden. Jeg fikk da elevenes selvrapporterte informasjon om bruk av og holdning til lesestrategier. For ytterligere å få et bedre bilde av virkeligheten, gjennomførte jeg kvalitative intervjuer av et utvalg elever i etterkant av undervisningsperioden. Selve undervisningsperioden

foregikk i min egen norskbase¹, og jeg observerte elevene underveis og samlet inn elevenes arbeidsbøker ved undervisningsperiodens slutt. Til sammen består materialet mitt av spørreskjema, intervju, egne observasjonsnotater, elevenes arbeidsbøker og lydopptak av elevenes arbeid med muntlig oppsummering.

3.2 Beskrivelse av basen

Basen består av 42 elever. Det er flest gutter i basen, totalt er det 23 gutter og 19 jenter. I løpet av perioden flytta to elever, og to nye elever kom til. Basen er delt i to nokså like store grupper, og det er primært i disse to gruppene undervisningen foregår. Det er sjelden hele basen er samlet i samme rom. De to gruppene har de samme faglærerne og stort sett de samme fagene i løpet av skoledagen. I løpet av undervisningsperioden byttet en elev over fra den ene undervisningsgruppa til den andre. Basen har noen elever med fremmedspråklig bakgrunn, både Afrika, Asia og Balkan er representert. Disse elevene har imidlertid bodd hele eller mesteparten av sitt liv i Norge og behersker norsk godt. Det er noen elever med små lese- og skrivevansker i basen. Fire elever har individuell opplæringsplan (IOP). Dette er elever som av ulike årsaker har rett til spesialundervisning. Basen skårer omtrent gjennomsnittlig på kartleggingstester. Basen har ikke tidligere jobbet systematisk med lesestrategier, men i løpet av de to første ukene av skoleåret fokuserte alle faglærere på læringsstrategier. Dette ble imidlertid ikke fulgt opp videre.

Basen tilhører en ungdomsskole på Østlandet med i overkant av 400 elever. Andelen av befolkningen over 16 år med høyere utdanning i kommunen er over landsgjennomsnittet (SSB). Andelen av befolkningen med innvandrerbakgrunn, både vestlig og ikke-vestlig, er større enn landsgjennomsnittet (SSB). Bebyggelsen består hovedsakelig av eneboliger og rekkehus, men også gårder og blokkleiligheter.

¹ Basebegrepet overtok for klassebegrepet etter innføringen av *Kunnskapsløftet*. På min skole er det i praksis lite som skiller dagens baser fra de tidligere klassene, men jeg bruker basebegrepet fordi det er det begrepet skolen benytter.

3.3 Spørreskjemaet

3.3.1 Tidspunkt og antall

Elevene svarte på et spørreskjema i februar, før vi startet arbeidet med lesestrategier, og siden svarte de på det samme spørreskjemaet i mai, da undervisningsperioden var over. 36 elever svarte på spørreskjemaet hver gang, men da det på grunn av sykdom, flytting og annet fravær var noen elever som bare fikk svart én gang, står jeg igjen med 31 elever som svarte på spørreskjemaet begge gangene. Det er svarene til disse 31 elevene som utgjør grunnlaget for analysen.

3.3.2 Utforming

Spørreskjemaet var på tre sider med til sammen 44 spørsmål. Spørreskjemaet var prestrukturert, det vil si at alle spørsmålene hadde oppgitte svaralternativer. De fleste spørsmålene er hentet fra PISA 2000, men det er i tillegg noen nye spørsmål.

Spørreskjemaet var firedelt, der del en og del fire inneholdt noen få spørsmål om hvor mye tid elevene bruker på å lese og hvor ofte de leser ulike typer lesestoff.

Spørreskjemaet åpnet med å spørre om hvor mye elevene vanligvis leser *hver dag* for sin egen fornøyles skyld. Det var fem svaralternativer: *Jeg leser ikke for min egen fornøyles skyld, 30 minutter eller mindre hver dag, mellom 30 og 60 minutter hver dag, 1 til 2 timer hver dag og mer enn 2 timer hver dag*. Jeg stilte spørsmålet for å se om det var noen sammenheng mellom mengden fritidslesing og bruken av lesestrategier. I del fire stiltes spørsmålet: *Hvor ofte leser du disse typene lesestoff fordi du har lyst til det?* Følgende svaralternativer var oppgitt til de ulike kategoriene lesestoff: *Aldri eller nesten aldri, noen få ganger i året, omtrent en gang i måneden, flere ganger i måneden eller flere ganger i uka*. Disse spørsmålene ble også brukt i PISA 2000, og det er derfor mulig å sammenligne mine elever med resultatene fra PISA-undersøkelsen.

I del to skulle elevene krysse av hvor ofte de gjorde ulike aktiviteter. Alternativene var *nesten aldri, av og til, ofte og nesten alltid*. De fleste aktivitetene var bruk av

lesestrategier, som *Når jeg arbeider med skolefag, oppsummerer jeg den viktigste informasjonen med egne ord* og *Når jeg arbeider med skolefag, tenker jeg igjennom hva jeg kan om et tema før jeg begynner å lese om det*. I del tre skulle elevene si seg enige eller uenige i ulike utsagn om lesing. Svaralternativene var *svært uenig*, *uenig*, *enig* og *svært enig*. De fleste utsagnene var om lesestrategier, som *Jeg synes det er viktig å se på alle overskriftene i teksten før jeg begynner å lese den*, men noen utsagn var om holdninger til å lese. En del av spørsmålene er de samme som ble brukt i CCC-delen av PISA-undersøkelsen, men det er også noen nye spørsmål.

Svaralternativene er på ordinalnivå. Det betyr at de er ordnet i logisk rekkefølge, men det er ikke mulig å spesifisere nøyaktige avstander mellom svaralternativene. Der det er fire svaralternativer, begrenses muligheten til å velge et nøytralt svar.

3.3.3 Troverdighet og gyldighet

Det er flere faktorer man må ta i betraktning når man skal vurdere en spørreundersøkelses reliabilitet. For det første kan elevene ha ulik oppfatning av svaralternativene. Hvor ofte er *ofte*, og hvor ofte er *av og til*? For det andre kan elevene legge ulik vekt på hvor nøyaktige de er å fylle ut. Noen fyller ut fortest mulig for å bli ferdige, mens andre forsøker etter beste evne å få det så riktig som mulig. Likevel kan et og samme spørsmål få ulike svar dersom det kommer flere ganger i spørreskjemaet. Noen elever har i utgangspunktet en negativ innstilling til å fylle ut denne type skjemaer, og krysser av på det mest negative svaret hele veien, uten å tenke igjennom om det er det de faktisk mener. I min undersøkelse var det to elever som under utfyllingen tydelig ga uttrykk for sin negative innstilling til å fylle ut spørreskjemaet. De krysset av for det mest negative svaret hele veien, og ble følgelig svært raskt ferdig. Den ene av disse to elevene var bare til stede under utfyllingen av ett av spørreskjemaene, og er derfor ikke med i analysen. Den andre elevens svar utgjør en så liten del av materialet at det ikke påvirker spørreundersøkelsens troverdighet og gyldighet.

En tredje faktor man må være klar over er at det kan være vanskelig for elevene å gi en nøyaktig vurdering av strategibruken når spørsmålene er så generelt formulert med hensyn til fag. Det kunne ha vært enklere for elevene å svare dersom vurderingen av strategibruken begrenset seg til ett fag eller en bestemt læringsoppgave, og ikke skolefag generelt. På den andre siden var jeg mest interessert i å undersøke strategibruken generelt, og jeg valgte derfor å bruke ordlyden *når jeg arbeider med skolefag*, og dermed ikke spesifisere enkeltfag. Det ville heller ikke vært mulig å sammenligne med PISA-resultatene dersom jeg hadde endret ordlyden. Til slutt er det en viss risiko for at elevene krysser av på det alternativet de tror læreren ønsker, spesielt når man gjennomfører slike undersøkelser i egen base.

Dersom man ved en spørreundersøkelse ønsker å si noe om en større populasjon, må utvalget man undersøker være representativt for populasjonen. Siden utvalget i denne undersøkelsen er så lite, sier denne undersøkelsen kun noe om endringer som har skjedd i denne bestemte basen, og resultatene kan ikke brukes til å generalisere.

3.4 Intervjuene

Steinar Kvale (1997:21) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Intervjuet kan være mer eller mindre strukturert. Mine intervjuer var semi-strukturerte. I semi-strukturerte intervjuer varieres spørsmål, temaer og rekkefølge underveis (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006). Jeg tok utgangspunkt i spørsmålene i spørreskjemaet og brukte det som en overordnet intervjuguide. Formålet med intervjuene var å utdype de svarene jeg hadde fått i spørreskjemaene.

Intervjuene fant sted etter vi var ferdige med det tolv uker lange undervisningsopplegget. Jeg valgte ut sju elever som jeg intervjuet i grupper på to og tre. Elevene ble valgt ut etter følgende kriterier: Jeg ønsket å intervjuere elever av begge kjønn, minst én elev med minoritetsbakgrunn og elever på ulikt faglig nivå. I tillegg ønsket jeg å intervjuere elever som hadde lavt sykefravær, altså elever som stort sett

hadde vært til stede i undervisningen i løpet av tolvukersperioden. Intervjuene foregikk på et grupperom i en skoletime, og det ble tatt lydopptak. Jeg tok utgangspunkt i spørsmålene fra spørreskjemaet og stilte oppklarende oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg styrte intervjuene slik at alle fikk svare, ikke bare de mest snakkesalige. Intervjuene ble tatt opp og transkribert.

3.5 Deltakende observasjon

Observasjon innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for studien og registrerer sine iakttagelser på bakgrunn av sanseintrykk, først og fremst ved å erfare, se og lytte (Johannessen, Tuft og Kristoffersen 2006:117). Observasjon er vanligvis tids- og ressurskrevende, og man velger observasjon når det ikke er mulig å hente inn relevant data på noen annen måte. Observasjon kan også brukes som supplerende metode for å få svar på forskningsspørsmål eller se dem fra en annen synsvinkel (Johannessen, Tuft og Kristoffersen 2006:118-119). Forskerens egen deltakelse i feltet kan variere fra å være ren tilskuer til å være deltakende observatør. Risikoen ved å være deltakende observatør er at man kan bli så opptatt av å delta at det blir vanskelig å konsentrere seg om å observere. Som observatør i egen base er det klart at jeg ikke kan få med meg alt som skjer i undervisningsrommet til en hver tid.

Observasjonen kan være skjult eller åpen. Dersom observasjonen er skjult, vet ikke de som blir observert at de er gjenstand for en studie, mens dersom observasjonen er åpen, er de observerte klar over at de blir observert. I min studie har jeg rollen som utøvende lærer som samtidig observerer elevene. Elevene vet at jeg studerer deres bevissthet om og holdning til bruk av lesestrategier. Åpen observasjon kan føre til at de observerte vil oppføre seg annerledes enn de ellers ville gjort. Jeg tror imidlertid ikke at min base endret oppførsel som følge av min observasjon. Elevene var allerede vant til at jeg var der, og på sett og vis blir jo elever bestandig observert av sine lærere. Forskjellen denne gangen var at elevene fikk spesifikk beskjed om at jeg ville observere deres holdning til og bevissthet om bruk av lesestrategier. Elevene uttrykte

likevel på ingen måte noen følelse av forventning om å skulle prestere, verken bra eller mindre bra, som følge av at de ble observert. I tillegg gikk observasjonen over så lang tid at den nok etter hvert havnet langt bak i bevisstheten til den enkelte elev.

Observasjon kan være strukturert eller ustrukturert. Ved strukturert observasjon opererer forskeren med et skjema med forhåndsbestemte kategorier som bestemmer hva som skal observeres og registreres. Observasjonene dokumenteres ofte ved hjelp av skjemaer eller videofilming. Ved ustrukturert observasjon har ikke forskeren på forhånd gjort seg opp en mening om hvilke detaljer som skal observeres. Manuelle notater er den vanligste måten å registrere det som skjer på når observasjonen er ustrukturert. I min studie var observasjonen ustrukturert. Målet med observasjonen var å observere elevenes holdning til og bevissthet om bruk av lesestrategier. Jeg ønsket å legge merke til hvor ivrige eller motstridende elevene satte i gang med lesestrategiaktiviteter og i hvilken grad dette endret seg i løpet av undervisningsperioden. Dette registrerte jeg i kroppsspråk, verbale utsagn og arbeidsinnsats. Jeg gjorde notater underveis i timene eller rett etter timene.

3.6 Beskrivelse av undervisningsperioden

Jeg fokuserte på arbeid med lesestrategier i norskfaget over en periode på tolv uker i en base på 9. trinn som jeg selv underviser. Undervisningsperioden gikk fra februar til mai og ble avbrutt av vinterferie og påskeferie. Basen hadde i perioden fire eller fem skoletimer norsk i uka. Hovedfokuset i denne perioden lå på arbeid med lesestrategier i forbindelse med lesing av fagtekster, men elevene arbeidet også med andre deler av norskfaget, som å skrive egne tekster og lese skjønnlitteratur. Basen skulle følge den vanlige arbeidsplanen i faget, og arbeidet med lesestrategier måtte tilpasses det elevene skulle lære. Ikke alle kapitlene i læreboka, *Pegasus 9*, egnede seg like godt til å arbeide med lesestrategier, så vi brukte også tekster fra andre bøker og fra internett.

3.6.1 Lesestrategier i undervisningsperioden

Lesestrategiene vi brukte i den tolv uker lange undervisningsperioden ble valgt ut i fra ulike kriterier. For det første valgte jeg lesestrategier som kunne brukes i de ulike fasene av leseprosessen; før lesing, under lesing og etter lesing. Derneøst ønsket jeg å legge hovedfokus på noen få strategier, men likevel sette av noe tid til arbeid med andre strategier. Jeg ønsket et strategiutvalg med vekt på variasjon, både skriftlige og muntlige strategier og strategier som ville gi elevene mulighet til å jobbe både alene og i grupper.

Under arbeidet med lesestrategier fokuserte vi på fire lesestrategier; *muntlig oppsummering*, *skriftlig oppsummering*, *foregripelse* og *å stille spørsmål til teksten*. Foregripelse vil si å danne seg en forestilling om tekstens innhold på grunnlag av overskrifter, illustrasjoner og bakgrunnskunnskap, og gjøres i førleserfasen. All ny informasjon kobles til kunnskap man allerede har, og det er derfor viktig at man bevisst henter fram denne bakgrunnskunnskapen. Oppsummering vil si å være i stand til å trekke ut den viktigste informasjonen i en tekst. For å klare det er man nødt til å gjøre teksten til sin egen, man er nødt til å ta stilling til det som står i den. Oppsummering kan skje både underveis i lesingen og etter lesingen, og den kan skje muntlig og skriftlig, i grupper eller individuelt. Å stille spørsmål til teksten kan gjøres både før, under og etter lesing, for å skape nysgjerrighet før man tar fatt på teksten, som en hjelp til å fokusere mens man leser og for å kontrollere egen forståelse etter man har lest.

Vi arbeidet også med Lise Helgevolds leseprogram ”LES og LÆR”, der elevsamtale om den leste teksten er viktig, og elevene fikk prøve å lese med ulikt fokus, inspirert av Edward DeBono. DeBono er kjent som en guru innen kreativ tenkning og har gitt ut boka *Six thinking hats*, på norsk *Seks tenkehatter*. I boka setter han seks farger på seks ulike perspektiver man kan ha når man skal ta stilling til en sak. Liv Engen (2006) opererer, inspirert av DeBono, med fem hatter med fem forskjellige farger som hver representerer en måte å tenke på. Dersom man leser med hvit hatt, er man på jakt etter informasjon, med blå hatt søker man å få oversikt, med gul hatt er man på jakt

etter positive og morsomme ting, med grønn hatt ser man etter ting i teksten som kan kobles til tidligere erfaring og kunnskap og med svart hatt leser man teksten kritisk og er på jakt etter noe som provoserer eller irriterer. Tanken bak denne strategien er at elevene skal frigjøre seg fra sitt vannte tenkemønster og sin vannte selvoppfatning og legge merke til ting de ikke vanligvis merker seg når de leser en tekst. Elevene er mest vant til å finne informasjon, men kanskje oppdages nye ting i teksten dersom man leser med et annet fokus, eller man kan få et nærrere forhold til teksten dersom man lar seg provosere eller engasjere av det som står der.

Læresamtale er en lesestrategi som vi både jobbet systematisk og usystematisk med. Å samtale med andre om det man har lest, kan føre til økt forståelse, både av tekstens innhold og av seg selv som lærende person. Gjennom samtale er man nødt til å legge fram sin egen oppfatning av tekstens hovedpunkter for andre, man må sette ord på det man tenker. Dersom man ikke er tydelig nok, får man umiddelbar respons på det, og kan forklare på nytt. På denne måten kan man oppdage om det er noe man ikke har forstått, eller man kan forstå på andre måter. I flere av undervisningsmodellene som ble presentert i kapittel to, står læring i dialog med andre sentralt. Både Palinscar og Brown, Pressley og Wharton-McDonald og Guthrie understreker betydningen av å lære i interaksjon med andre.

Ved noen anledninger brukte vi tankekart som en strategi for å få oversikt. Elevene kjente til strategien fra før, men vi brukte noe tid på å jobbe med å strukturere tankekartene. Arbeidet med denne strategien sto likevel aldri i hovedfokus.

Jeg tok lydopptak av arbeidet med muntlig oppsummering, mens de andre strategiene er dokumentert ved at elevene satte alle utdelte ark i en mappe som jeg samlet inn sammen med elevenes skrivebøker ved undervisningsperiodens slutt. I mappa plasserte elevene alle tekstene de fikk som ikke sto i læreboka, samt andre løse ark de fikk utdelt i forbindelse med arbeidet med lesestrategier. Elevenes læresamtaler er kun observert i timene, og det foreligger ingen transkripsjoner av dem, det ville være en studie i seg selv.

4. Gjennomføringen av undervisningsperioden

Vi begynte arbeidet med lesestrategier med å snakke om hva lesing er. Jeg stilte spørsmålet: ”Har du forstått teksten når du har forstått alle ordene i den?” Elevene var uenige. Noen mente ja, og andre mente nei. Noen elever svarte at man må forstå sammenhengen. Jeg stilte deretter spørsmålet: ”Kan den som har lest teksten flest ganger teksten best?” Da fikk jeg svarene: Nei, noen ganger, det kommer an på. Spørsmålene satte i gang en diskusjon, og vi ble til slutt enige om at man ikke nødvendigvis har forstått innholdet i en tekst dersom man har forstått alle ordene i den, og at det ikke er antall ganger man leser en tekst, men *hvordan* man leser en tekst, som er avgjørende for om man lærer innholdet i teksten godt.

I løpet av de tolv ukene var vi innom ni temaer, og vi brukte mellom én og to uker på hvert tema. Under arbeidet med hvert tema fokuserte vi på mellom én og tre lesestrategier, i ulike deler av leseprosessen. Selv om vi i løpet av undervisningsperioden fokuserte på flere ulike strategier, var det én type strategi som stadig gikk igjen, kontrollstrategier. For å øke elevenes bevissthet om egen læring, fikk elevene vite hva som var målet for arbeidet med hvert tema. Å sette seg mål for læringsarbeidet er en viktig side ved motivasjon, og det å ha et mål å styre læringsaktivitetene mot, kan inspirere til større og mer fokusert innsats. Ved å ha klare mål i starten av arbeidet med et tema, kan man i etterkant kontrollere om man har oppnådd de oppsatte målene. Vi brukte forberedelseskjemaet til denne kontrollen. I slutten av arbeidet med hvert kapittel gikk vi igjennom forberedelseskjemaet, fant ut hva vi hadde lært og sammenlignet det med målene som var satt på forhånd. På denne måten kunne elevene selv kontrollere om de hadde oppnådd målene

I det følgende presenteres undervisningsopplegget uke for uke organisert etter de ukene vi fokuserte på de samme lesestrategiene. Etter presentasjonen av undervisningsopplegget i de ukene vi jobbet med samme lesestrategi, følger en beskrivelse av elevenes arbeid med den aktuelle strategien.

Undervisningsopplegget uke for uke

Uke 1-3: Foregripelse, spørsmålsstilling og oppsummering

I de tre første ukene av undervisningsperioden fokuserte vi på lesestrategiene foregripelse, spørsmålsstilling og skriftlig oppsummering. Vi jobbet med ett tema hver uke; reklame, nyromantikk og møte med bilder. Jeg valgte foregripelse som den første lesestrategien vi skulle jobbe med, fordi foregripelse kommer tidlig i leseprosessen. Foregripelse er en av de strategiene som oftest er å finne i lesestrategiprogrammer, og brukes for å bevisstgjøre elevene hva de kan om et emne fra før, slik at ny kunnskap lettere kan kobles til kunnskap elevene allerede har. Jeg valgte å begynne med kapitlet om reklame, fordi jeg antok at elevene hadde en del forhåndskunnskap om temaet. Alle elever har sett reklame og har meninger om ulike sider av reklamefenomenet, og jeg antok at elevene enkelt kunne hente fram kunnskapen sin, og dermed kunne erfare nyttiligheten av å aktivisere bakgrunnskunnskap når ny kunnskap skulle tilegnes.

Først fylte vi ut et forberedelsesskjema i fellesskap. På den måten måtte elevene skriftlig formulere tankene sine, og de kunne siden gå tilbake å se hva de hadde skrevet i skjemaet. Skjemaet besto av fire kolonner:

Dette kan jeg:	Dette ønsker jeg å lære:	Dette tror jeg teksten handler om:	Dette har jeg lært:

Jeg fylte først ut skjemaet på overhead, deretter fylte elevene ut hvert sitt skjema. Tanken bak det var at elevene første gang skulle se hvordan skjemaet kunne fylles ut. En slik modellering ses av Santa og Engen (1996:7) som svært viktig for elevenes forståelse av den enkelte strategi. Det kan være uvant for mange å tenke igjennom hva

de kan om et emne før de skal lese om det, så derfor er det fint for elevene å se hvordan man kan hente fram og aktivisere gammel kunnskap. Det å bevisst bruke gammel kunnskap som knagger til å henge ny kunnskap på, er for mange elever en ukjent tanke, og derfor ville jeg som lærer tenke høyt og vise hvordan jeg forbereder meg på å lese en ny tekst. Jeg stilte høyt spørsmål om hva vi kunne om reklame, og elevene fikk mulighet til å svare før jeg fylte ut med eksempler på det jeg selv visste om reklame. Elevene hadde, som jeg trodde, en del kunnskap om temaet.

Videre stilte jeg spørsmål om hva vi ønsket å lære. Ingen av elevene hadde noen forslag. Jeg viste dem at man må forsøke å finne ut hvordan de kan bruke det de lærer i ett fag på skolen, i et annet fag eller i det virkelige liv. Ved å stille spørsmålet ”Hvis du fikk i oppgave å lage en reklameplakat, hvilke kunnskaper tror du det vil være lurt å ha da?” fikk jeg i gang en klassesamtale. Spørsmålet var aktuelt, for elevene var i ferd med å starte en elevbedrift der en av oppgavene var å reklamere for bedriften. Det viste seg at elevene hadde mange ønsker om hva de ønsket å lære om reklame, de trengte bare hjelp til å koble emnet opp mot virkeligheten.

Før vi fylte ut tredje kolonne, *Dette tror jeg teksten handler om*, bladde vi igjennom kapittelet og så på overskrifter og bilder. Jeg viste hvordan jeg la merke til bilder og overskrifter og tenkte høyt mens vi bladde igjennom sidene. Ved å jobbe på denne måten, kunne elevene foreta en kvalifisert gjetting av hva de trodde kapittelet handlet om. Siste kolonne av forberedelsesskjemaet fylte vi ikke ut før vi var ferdige med kapittelet.

Da vi startet å lese selve teksten, foregikk det ved at jeg eller en elev leste høyt. Elevene skrev en kort oppsummering etter hver del, der de fikk i oppgave å sammenfatte hovedinnholdet i teksten. Her må elevene klare å skille mellom viktig og mindre viktig informasjon, samt forsøke å skrive med egne ord. Det er større sjanse for at elevene har forstått teksten dersom de oppsummerer med sine egne ord. Til slutt fikk elevene i oppgave å stille spørsmål til teksten. Ved å stille spørsmål til teksten, tester elevene ut sin egen forståelse samtidig som de også her må identifisere viktig informasjon (Andreassen 2007:255). Jeg viste eksempler på spørsmål på overhead, og

elevene forsøkte seg selv. I første omgang konsentrerte vi oss om å *klare* å stille spørsmål til teksten, men senere i undervisningsperioden delte vi spørsmålene inn i ulike kategorier. Etter å ha jobbet på denne måten en stund, gikk vi igjennom det elevene hadde skrevet i samlet klasse. Elevene leste opp oppsummeringene sine. De valgte ut 3 spørsmål som de leverte inn. Disse spørsmålene diskuterte vi før vi gikk igjennom forberedelsesskjemaet og fylte ut den siste kolonnen i forberedelsesskjemaet, *Dette har jeg lært*.

I den andre uka startet arbeidet med temaet nyromantikken med å fylle ut forberedelsesskjemaet, også denne gangen i fellesskap. Vi så på og snakket om oppslagbildet, Edvard Munchs *Aften på Karl Johan*. Elevenes beskrivelser av bildet var et fint grunnlag for videre presentasjon av ekspresjonisme og nyromantikk. Vi fortsatte med å se på andre bilder og overskrifter i kapittelet, deretter lagde elevene et tankekart over overskriftene i kapittelet. Grafisk organisering er en av strategiene som vektlegges i begrepsorientert leseundervisning, men det understrekes at det er nødvendig med omfattende støtte for at strategien kan brukes selvstendig (Taboada & Guthrie 2004 sitert i Andreassen 2007:270). Siden vi på dette tidspunktet konsentrerte oss om å foregripe teksten, stille spørsmål til teksten og oppsummere teksten, utsatte vi det grundige arbeidet med tankekartet, og brukte det mer som en måte å få oversikt over kapittelet på. Alle elevene hadde laget tankekart før og var derfor kjent med denne strategien. Jeg så imidlertid at flesteparten trengte veiledning i hvordan de best kunne organisere tankekartet for å få mest mulig utbytte av det. Arbeidet med å foregripe teksten i kapittelet om nyromantikken ble avrundet med at vi fylte ut kolonne tre i forberedelsesskjemaet, hva elevene trodde kapittelet kom til å handle om.

I selve lesefasen leste elevene teksten i deler og skrev korte oppsummeringer og stilte spørsmål til teksten etter hver del. Deretter gikk vi igjennom i samlet klasse før elevene leste en ny del. Elevene stilte spørsmålene sine høyt, og de fleste var ivrige, også svake elever. På nesten alle spørsmålene kunne man finne svaret direkte i teksten, men det dukket også opp spørsmål som det ikke fantes fasitsvar på. Slike

spørsmål brukte vi til diskusjon og ettertanke. Vi jobbet ikke med forskjellen på de to typene spørsmål i dette kapittelet. Vi brukte ganske mye tid på å lese og diskutere skjønnlitterære tekster, framføre tekster høyt og skrive dikt selv i arbeidet med nyromantikken, og elevene fikk dermed noen pauser fra arbeidet med lesestrategiene. Det var viktig for at elevene ikke skulle gå lei.

Tredje uka innledet vi arbeidet med ukas tema med en klassesdiskusjon der temaet var om virkeligheten er den samme for alle. Dette gjorde jeg for å hente fram elevenes bakgrunnskunnskap om temaet. Elevene fikk deretter et arbeidsskjema med hovedmål, sentrale begrep og arbeidsmåter. På skjemaet var det listet opp hva elevene skulle gjøre, slik at de kunne krysse av etter hvert som de arbeidet. Før elevene gikk løs på teksten, fylte de også nå ut forberedelsesskjema. Dette var tredje gang de skulle fylle ut skjemaet, og jeg gikk bort fra å modellere på overhead. Isteden tok jeg på meg rollen som veileder, og det var i høyeste grad påkrevd. De fleste elevene syntes det var vanskelig å fylle ut forberedelsesskjemaet for dette temaet og trengte hjelp og veiledning for å klare å skrive ned noe.

Elevene leste teksten og stilte tre spørsmål til hver deltekst. Vi jobbet grundig med spørsmålsstilling i arbeidet med dette kapittelet. Kapittelet egnet seg godt til å reflektere, og jeg ønsket at elevene skulle stille spørsmål som de kunne reflektere rundt. Jeg viste elevene hvordan man kan skille mellom forskjellige typer spørsmål. Noen spørsmål kan man enkelt finne svaret på direkte i teksten, og vi kalte disse for tekstspørsmål. Andre spørsmål må man lete mer i teksten for å finne svaret på, og kanskje koble informasjon fra flere steder i teksten for å klare å lage et tilfredsstillende svar. Slike spørsmål kalte vi også for tekstspørsmål. Den siste kategorien spørsmål vi identifiserte, kalte vi tankespørsmål. Slike spørsmål finnes det ingen svar på direkte i teksten, men man må tenke selv og reflektere for å komme fram til svaret. Denne typen spørsmål er vanskeligere å stille og krever større innsats fra elevene.

Vi tok utgangspunkt i bilder i teksten og jobbet med refleksjon. Vi diskuterte bildene og teksten i hel klasse. Jeg forsøkte å stille mange tankespørsmål, slik at elevene

erfarte hvordan man gjennom å reflektere og diskutere kan tilegne seg kunnskap. Elevene fikk i lekse å reflektere over hva et bilde kan gjøre med en tekst, og de forsøkte å lage tankespørsmål til teksten. Under det videre arbeidet med teksten vekslet elevene mellom å skrive oppsummeringer og stille spørsmål til det de hadde lest. Elevene kunne skrive både tekstspørsmål og tankespørsmål, men jeg ville at de skulle forsøke å lage minst ett tankespørsmål til det de leste. Vi varierte mellom å lese høyt og stillelesing. I slutten av arbeidet med kapittelet gikk vi igjennom målene og vurderte om de var nådd.

Å foregripe

Da undervisningsperioden begynte, valgte jeg som sagt foregripelse som den første lesestrategien vi skulle jobbe med. Elevene hadde ikke arbeidet bevisst med foregripelse som lesestrategi før, og underveis i arbeidet med å foregripe tekster merket jeg både vilje og motvilje til å bruke denne strategien. Det viste seg at elevene syntes det var enkelt å fylle ut første kolonne i forberedelsesskjemaet for det første temaet, reklame, mens det å bla igjennom kapittelet og se på bilder og overskrifter og gjette innholdet i teksten ut fra det inntrykket de da fikk, var noe vanskeligere. De hadde ikke gjort det før, og noen anså det som merarbeid, mens andre syntes det var helt bortkastet tid. Enkelte gjettet vilt, de tok seg ikke bryet med å bla igjennom, de bare gjettet ut fra tittelen på kapittelet, også etter at jeg hadde vist hvordan jeg ville bladd igjennom kapittelet samtidig som jeg tenkte høyt. De fleste kom med gode forslag om hva de trodde kapittelet handlet om ut i fra underoverskriftene i boka. Jeg viste på overhead hvordan forberedelsesskjemaet skulle fylles ut, og det var helt nødvendig for elevenes forståelse av strategien. Særlig syntes elevene kolonnen med *Dette ønsker jeg å lære* i forberedelsesskjemaet var vrien å fylle ut. Elevene kom med kommentarer som: ”Jeg kan jo ikke vite hva jeg vil lære når jeg ikke vet noe om det fra før.” De klarte ikke å trekke paralleller til det virkelige liv og finne ut hva de faktisk kunne trenge å lære før de fikk eksempler på hvordan det kunne gjøres.

Siden elevene syntes det var enkelt å fylle ut første kolonne i forberedelsesskjemaet da jeg introduserte skjemaet, tenkte jeg at det skulle gå greit også neste gang vi brukte

det. Men temaet i uke to, nyromantikken, var mindre kjent for elevene. Her hadde de nesten ingen bakgrunnskunnskap. Med litt veiledning klarte de likevel å fylle ut noe i kolonnen for det de visste fra før. De ante at nyromantikken etterfulgte naturalismen, som vi hadde jobbet med noen uker tidligere, og de kom med en del forslag til hva de trodde nyromantikken kunne bety. Det virket som om elevene vegret seg for å skrive ned noe dersom de ikke var helt sikre på at det var riktig. Også i dette kapittelet syntes elevene det var vrient å vite hva de ønsket å lære, men med litt hjelp fikk vi ned noen forslag på overheaden. Det var mange bilder i kapittelet, og gjennom samtale om bildene kunne vi foregripe teksten i fellesskap. Elevene erfarte at bilder kan være til støtte for teksten. Vi lagde tankekart av overskriftene i kapittelet, og elevene opplevde det som klart og oversiktlig.

Temaet i uke tre, hva bilder kan gjøre med en tekst, var vanskelig tilgjengelig. Teksten i læreboka stiller spørsmål om hva virkelighet er og egner seg godt til refleksjon, men mange elever er ikke vant til å reflektere noe særlig over teksten de leser, og derfor var det mange som slet med å forstå meningen med kapittelet. Bildene i boka var igjen utgangspunkt for samtale, men det var likevel vanskelig å foregripe denne teksten.

Det var først da vi jobbet med å foregripe en tekst for fjerde gang det gikk lettere. Temaet i uke fire og fem var dialekter. Elevene visste mye om temaet, og fylte raskt ut første kolonne i forberedelsesskjemaet. Ut i fra overskrifter og bilder i kapittelet var det også lett å gjette hva kapittelet skulle dreie seg om, men fortsatt vanskeligere å komme med forslag til hva man ønsket å lære. Det virker som om elevene ikke er vant til å tenke i de baner, de bare leser igjennom det som står og gjør de oppgavene som blir pålagt dem, uten å ha noe eget ønske om å lære. Det er ikke klart for elevene at de selv kan være aktive i læringsprosessen.

Å stille spørsmål til teksten

Å stille spørsmål til teksten var en strategi elevene lærte raskt. Fra før var de vant til å svare på spørsmål, og det å selv skulle stille spørsmål engasjerte mange. De fleste

elevene, både faglig sterke og faglig svake, var ivrige i arbeidet med denne strategien. Nesten alle ønsket å stille sine spørsmål høyt i klassen. En del av spørsmålene var det enkelt å svare på, og det ga særlig svake elever en positiv opplevelse. Jeg erfarte at spørsmålene bidro til at flere elever ble aktive i klassesamtalen, både svake elever og stille elever. Terskelen for å delta var lav, det var mange som rakk opp hånda for å svare, og det skapte en stemning der det var naturlig at alle bidro med noe. Vi brukte metoden på tre kapitler, og elevene ble godt kjent med den.

De fleste spørsmålene som ble stilt, var det vi kalte tekstspørsmål, der svaret enkelt kunne finnes i teksten. Noen elever stilte mer kompliserte spørsmål, tankespørsmål, som ”Hva er forskjellen på sjalusi og misunnelse?”. Slike spørsmål krever mer innsats av elevene, både når de skal lages og når de skal svares på. Etter å ha jobbet med spørsmål en stund, brukte vi tid på å skille mellom tekstspørsmål og tankespørsmål, og alle fikk i oppgave å lage tankespørsmål. Mange elever syntes det var vanskelig å lage slike spørsmål, og noen var negative til å lage tankespørsmål fordi ”det er så mye jobb, det tar så lang tid”. Tankespørsmål utfordrer elevene på en annen måte enn tekstspørsmål, fordi de selv må ta ansvar for hva de ønsker å lære. Tekstspørsmål krever ikke annet enn at de lager spørsmål til noe de allerede vet svaret på, og slike spørsmål har de erfaring med fra tidligere skolegang.

Mange lærebøker er bygd opp slik at elevene leser en tekst, og så svarer de på spørsmål til teksten. Men en slik arbeidsmåte krever ikke at elevene forstår det som står i teksten. Elevene mine oppdaget det i en time der de jobbet med å lese teksten og skrive oppsummeringer til det de leste. En elev syntes nok han brukte vel mye energi på å lese og trekke ut det viktigste av teksten og stilte spørsmålet: ”Kan vi ikke bare få noen spørsmål vi kan svare på? For da kan vi bare se etter svaret, og da trenger vi ikke å lese hele teksten så nøye.” Ved kun å svare på spørsmål som står i læreboka, trenger ikke elevene selv å ta stilling til hva som er viktig. Når man skal skrive oppsummeringer, må man selv aktivt ta stilling til hva man ønsker å lære av teksten. Tankespørsmål krever i tillegg at man aktivt tar stilling til hva man ønsker å reflektere over utover det som står i teksten. Mange elever er ikke vant til å yte teksten en slik

motstand, og det er her svake lesere helst velger den enkleste veien. Strategiske elever forstår at det å lære er aktive prosesser som de langt på vei kan kontrollere selv (Weinstein, Bråten og Andreassen 2006:27-28). De gir ikke opp selv om de skulle støte på motgang. Strategiske lesere legger ikke skylden på manglende forståelse på utenforstående faktorer, men endrer heller lese måte. De vet at egen innsats påvirker læringen. Elever som forstår at de lærer mest ved selv å være aktive i læreprosessen, vil være mer motivert for å bruke krefter på å lage gode tanke spørsmål.

Elevene mine leste teksten *Går det mot ett språk i verda?* (www.sprakradet.no) og fikk i oppgave å lage tanke spørsmål. Mange av spørsmålene ble nærmest omskrivninger av tittelen, som ”Kan noen gang verden få ett språk?” og ”Kommer alle språk til å dø unntagen ett?” Det kan virke som om disse elevene ikke er særlig motivert til å reflektere rundt teksten. Andre elever har tenkt videre, noe spørsmål som ”Hva snakker vi i Norge om 400 år?”, ”Kommer det alltid nye kulturer i Norge?”, ”Hvorfor kan vi ikke bare ha ett språk i verden?” og ”Hvordan ble språk ’oppfunnet’?” viser. Disse spørsmålene egnet seg til diskusjon i klassen, og muligens kom vi noe nærmere svarene. Det viktigste var likevel at spørsmålene ble stilt og at refleksjonsprosesser ble satt i gang.

Å oppsummere teksten skriftlig

En god skriftlig oppsummering skal være kort og inneholde de viktigste momentene i en tekst. Unødvendige fyllord og lite sentral informasjon skal ikke være med. Det kreves øvelse i å skrive gode skriftlige oppsummeringer, og i løpet av undervisningsperioden skrev elevene mange oppsummeringer. Oppsummeringene ga elevene trening i å hente ut den viktigste informasjonen fra en tekst, og ble brukt som grunnlag for læresamtale. Vi diskuterte i liten grad hvor gode de ulike oppsummeringene var. Elevene hadde få spørsmål om hvordan de skulle skrive oppsummeringer, og det var tydelig at dette var en strategi de hadde brukt før. Gjennomgangen av elevenes arbeidsbøker viste, som vi skal se i kapittel 5.3, nokså store ulikheter i elevenes oppsummeringer.

Uke 4-6: "LES og LÆR"

Temaet for uke fire og fem var dialekter. Elevene fikk utdelt et arbeidsskjema med mål for arbeidet, sentrale begreper og arbeidsmåter. Noen elever likte godt å jobbe med et slikt skjema, fordi de da kunne se alt som skulle gjøres og planlegge tida si selv. Andre elever ble stresset og syntes det var for mye å gjøre. Jeg valgte etter hvert å forenkle arbeidsskjemaet, men jeg syntes det var viktig at elevene hadde en klar formening om hva som var målet for hvert tema vi jobbet med. Dessuten ønsket jeg å sikre meg at elevene forsto viktige begreper som ble brukt i hvert tema. For selv å kunne forstå og styre retningen på læringsarbeidet, er det viktig at elevene vet hvilke mål de jobber mot. Det virker både motiverende og meningsfylt. Læreboka var til liten hjelp i så måte, i den var det umulig for elevene å finne mål for kapitlene, og heller ikke vanskelige begrep sto uthevet noe sted i teksten. Innen begrepsorientert leseopplæring er det et mål for opplæringen at elevene skal utvikle sin kunnskap og forståelse knyttet til begreper som er sentrale innenfor det aktuelle temaet (Andreassen 2007:268). Utviklingen av et bredt og variert ordforråd med god forståelse av faguttrykk er viktig for leseforståelsen. Ord som kan virke dagligdagse, kan ha spesielle betydninger i fagtekster, og det er viktig å sikre at elevene forstår den riktige betydningen av ord som brukes i tekstene som leses på skolen.

Selv om fokuset i disse to ukene skulle være på leseprogrammet "LES og LÆR", fylte elevene ut det vanlige forberedelsesskjemaet i starten av arbeidet med dialekter. Jeg lot elevene prøve seg på egenhånd og veiledet de som hadde behov for det. Elevene visste en god del om dialekter. Ut fra overskrifter og bilder i kapittelet var det også lett å gjette hva kapittelet skulle dreie seg om. Igjen var det vanskeligere å komme med forslag til hva man ønsket å lære. For å få bedre oversikt over kapittelets innhold, lagde vi i fellesskap et tankekart. Vi brukte oppbygningen av kapittelet som prinsipp for tankekartet, der overskrifter og underoverskrifter utgjorde boksene i tankekartet. Vi brukte ulike farger på de ulike overskriftsnivåene. Selv om elevene hadde laget tankekart før, var det første gangen vi grundig gjennomgikk hvordan tankekart kan bygges opp.

Deretter gjennomgikk vi leseprogrammet ”LES og LÆR”. Programmet består av fire punkter og baserer seg på tre prinsipp: Læreren modellerer og forklarer elevenes oppgaver, elevene skal alltid vite hva de skal gjøre og elevene skal alltid ha muligheter til å lykkes (Helgevold, 2006). Leseprogrammets første punkt er *å se på sidene du skal lese*. Elevene skal gjøre seg kjent med teksten, se på overskrifter og bilder og tenke igjennom hva de kan om emnet fra før. Meningen er at elevene får en oversikt over det de skal lese, gjerne ved bruk av tankekart, slik at de lettere husker det de leser. Det andre punktet er å lese hele kapittelet i sammenheng. Et stort kapittel kan deles opp i mindre biter. Det anbefales at teksten leses høyt i kor. Det tredje punktet er å lese fra begynnelsen igjen, avsnitt for avsnitt. Når programmet er ferdig innøvd, kan elevene velge om de vil lese høyt sammen med lærer, lese alene eller lese høyt sammen med en liten gruppe elever. Etter hvert avsnitt skal det være læresamtale, i innøvingsfasen skal denne være i full klasse, men etter hvert bør den foregå i små grupper. Hensikten med læresamtalen er å repetere det man har lest, sikre seg at man har forstått teksten riktig, øve seg på å diskutere med andre og bli trygg på egne meninger. Læreren skriver startord på tavla slik at det blir lettere for elevene å snakke om det de har lest. Startord kan være *Jeg har lest at... Jeg tror at...* eller *Dette avsnittet handler om...* Alle elevene skal si noe, men det er lov å si det samme som en annen. Deretter er det tid for loggskrivning. Første gangen bør lærer og elever skrive logg sammen. Elevene skriver setninger de har hørt i læresamtalene, og de bør skrive minst tre setninger hver gang. Det fjerde punktet i leseprogrammet er oppsummering. Kunnskapen skal sorteres, repeteres og bearbeides.

”LES og LÆR” er beregnet på 5.-10. klasse, og innøvingsfasen i min 9. klasse gikk greit. Det første punktet, å se på sidene som skal leses, var elevene for så vidt kjent med fra før, for det var det samme vi hadde jobbet med i forberedelsesskjemaet til tidligere kapitler. Det andre punktet, å lese hele kapittelet høyt i kor, falt derimot ikke i særlig god smak hos femtenåringene. Vi forsøkte korlesing, men det ble mest latter ut av det, vi klarte ikke å lese i samme tempo, og vi gikk derfor over til høytlesing der en og en elev leste høyt. Elevene forsøkte korlesing i smågrupper, og det fungerte bedre, men det var likevel bare et fåtall som foretrakk å lese på den måten. Elevene

jobbet raskt i grupper, leste høyt, skrev logg og snakket deretter om det de hadde skrevet. De fleste var flinke til å skrive om det de hadde lest, men læresamtalene ble unnagjort i raskeste laget. Samtalene fungerte best når jeg var til stede på gruppa, jeg tror de var veldig raske ellers. Etter hvert utpekte jeg en ordstyrer på hver gruppe. Denne hadde ansvaret for at gruppa snakket om det de skulle, og gruppene fungerte bedre da. Vi brukte ”LES og LÆR” på kapittel 14, Norge rundt, i Helene Uris bok *Den store faktaboka om språk*. Gruppene fungerte ulikt. Noen var svært uvillige til å lese høyt, og leste heller stille. Enkelte grupper hadde effektive læresamtaler, mens på andre grupper gikk arbeidet tregt. Elevene oppsummerte arbeidet med å lage en gruppeplakat før de fylte ut siste kolonne i forberedelsesskjemaet, *Dette har jeg lært*. De fleste elevene syntes de hadde lært mye om dialekter.

Temaet for uke seks var viser. I boka sto det lite faktatekst, men mange visetekster. I begynnelsen av kapittelet var det et par sider tekst som elevene benyttet ”LES og LÆR” på. Resten av faktatekstene skrev de korte oppsummeringer av. Vi sang eller lyttet til visene, og noen elever spilte gitar til. Visene var skrevet på ulike dialekter, så vi kunne repetere fra arbeidet med dialektkapittelet. Vi startet arbeidet med kapittelet med å fylle ut forberedelsesskjemaet. Jeg trakk meg litt tilbake under utfyllingen av skjemaet for å se hva elevene klarte på egenhånd. Elevene bladde nesten automatisk igjennom kapittelet for å se på bilder og overskrifter, og utfyllingen gikk fint. Vi snakket om det elevene hadde skrevet i skjemaet. Deretter leste elevene det lille som var av fagtekst i kapittelet og hadde læresamtaler om det. Noen grupper snakket raskt om andre ting, eller de hadde lite å snakke om utover å lese opp setningene sine. Det var lettere å holde en samtale gående da vi oppsummerte i hele klassen.

Erfaringer med ”LES og LÆR”

I ”LES og LÆR” spiller foregripelse av teksten en viktig rolle i startfasen, og elevene hadde derfor gode forutsetninger for å lære denne metoden. Elevene var kjent med å bla igjennom og se på bilder og overskrifter på sidene som skulle leses og tenke igjennom det de kunne om emnet fra før. Vi brukte forberedelsesskjemaet som elevene var vant til å bruke. Når teksten så skulle leses, oppfordrer ”LES og LÆR” til

felles høytlesing. I min 9. klasse ble ikke det særlig vellykket. Flere av de mest høyrøstede elevene protesterte og gjorde det de kunne for å sabotere. De leste hardnakket i sitt eget tempo uten å forsøke å innordne seg de andre. Selv etter at alle tilsynelatende la godviljen til, klarte vi ikke å lese mange linjene før det ble helt kaos. De færreste klarte å konsentrere seg om det som faktisk ble lest, og vi gikk isteden over til at enkeltelever leste høyt. Senere forsøkte vi felles høytlesing i smågrupper, og det fungerte bedre. Men da elevene fikk velge om de ville lese høyt eller stille, var det kun et fåtall elever som ønsket å lese høyt. Disse elevene var blant de faglig svakeste, noe som er i tråd med Lise Helgevolds erfaringer (Helgevold, 2006).

Det tredje punktet i "LES og LÆR" er å lese teksten om igjen avsnitt for avsnitt, ha læresamtale og skrive logg i boka. Etter å ha øvd inn metoden i full klasse, jobbet elevene i grupper på 3-4, og de fleste gruppene var effektive. De var flinkest til å *skrive* om det de hadde lest, de muntlige læresamtalene ble unnagjort svært raskt. Så lenge jeg var til stede på gruppa, lyttet og stilte spørsmål som "Hva har du lest?" og "Hva synes du var viktig?" fungerte samtalen godt, men når gruppene ble overlatt til seg selv, ble læresamtalene korte. Etter at det ble utnevnt en ordstyrer på hver gruppe, fungerte de fleste gruppene bedre med hensyn til læresamtalene. Et problem med gruppesamtalene var at elevene hadde lite å snakke om faglig utover de setningene de hadde skrevet ned. De klarte ikke å få i gang diskusjoner rundt det de hadde lest uten hjelp fra lærer. I full klasse kunne vi derimot ha gode diskusjoner når alle gruppene var ferdige med å lese, ha læresamtale og skrive logg. Et annet problem med gruppesamtalene, som for så vidt er en følge av det første, var at elevene snakket om andre ting enn de skulle. Ordstyrerne klarte til en viss grad å holde samtalen i gang rundt det faglige, men det er en utfordring både for elever og lærer å ha lærerike samtaler om en fagtekst. Da vi oppsummerte arbeidet etter å ha brukt "LES og LÆR", syntes de fleste elevene at de hadde lært mye.

Uke 7-8: Vagfri lesestrategi

Tema i uke sju og åtte var taleskriving. Elevene fikk utdelt et teksthefte på fem sider hentet fra www.norsksidene.no. Tekstheftet handlet om hvordan man skriver taler, det

var illustrert og mye av teksten var delt inn i punkter. Dette var noen få uker før elevene skulle konfirmeres, mange skulle holde tale i egen konfirmasjon, og alle skulle skrive og levere inn en tale for vurdering med karakter. Elevene hadde med andre ord gode grunner til å være interessert i å lære det som sto i tekstheftet. De fikk i oppgave å lese teksten på en måte som gjorde at de lærte best mulig, og de kunne selv velge lesestrategi. Elevene satt i klasserommet, men de som ønsket det, kunne gå på gangen eller på et grupperom. De fleste elevene ønsket å lese stille. 16 elever var til stede, og av dem leste fem igjennom teksten flere ganger, tolv bladde igjennom heftet før de begynte å lese, fire streket under, én skrev stikkord og én lærte deler av teksten utenat. Det var ingen som jobbet i grupper eller diskuterte teksten med andre, men det kan skyldes at jeg ikke direkte påpekte den muligheten. Ingen lagde tankekart, skriftlig oppsummering eller spørsmål til teksten. Elevene jobbet med teksten på denne måten i én skoletime, før vi i full klasse oppsummerte det de hadde lært om å holde tale. Deretter leste elevene eksempler på taler og øvde på å framføre dem, før elevene til slutt forsøkte å skrive egne taler.

Uke 9: Lese med ulikt fokus

I uke ni fikk elevene utdelt en tekst, *Går det mot et språk i verda?*

(www.sprakradet.no). Noen deler av teksten var skrevet på bokmål og andre deler sto på nynorsk. Elevene fikk i oppgave å lese med ulikt fokus. I stedet for å bruke hatter, slik Liv Engen (2006) foreslår, fikk elevene utdelt kort i forskjellige farger. Til hver del hadde de et farget kort der det sto hvilken måte de skulle lese på. Når man hadde det hvite kortet, skulle man se etter informasjon og konkrete opplysninger, med det gule kortet skulle man lete etter positive ord og morsomme setninger og med det svarte kortet skulle man være på jakt etter noe som irriterte eller provoserte. Med det grønne kortet skulle man forsøke å finne ting i teksten som man assosierte med tidligere erfaring og kunnskap og med blått kort var det viktig å skaffe seg oversikt over teksten. Elevene jobbet i grupper på tre, og alle leste teksten i tre deler, den ene delen med hvitt kort, den andre delen med gult og svart kort og den tredje delen med grønt kort. De tre elevene på samme gruppe leste med forskjellig fokus på de tre

delene, og de kunne dermed sammenligne det de hadde fått ut av teksten ved å lese med hvert sitt fokus. Til slutt lagde hver gruppe i fellesskap en oppsummering av teksten, blått kort, og stilte tanke spørsmål. Jeg samlet inn alt de hadde skrevet og systematiserte det i skjemaer.

Å lese med ulikt fokus var ukjent for elevene. De fleste hadde ikke reflektert noe over hva slags måte de leste på. De var fra før mest vant til å lete etter informasjon, og for de fleste var det også enklere å finne informasjon enn å finne noe som var morsomt eller provoserende. Å få oversikt over teksten mens man leser var elevene kjent med, siden de allerede hadde jobbet med både skriftlig oppsummering og muntlig gjenfortelling, og de fleste skrev ned viktige momenter her. Det gikk også greit å finne noe som kunne knyttes til tidligere kunnskap. Da var det verre å lete etter noe morsomt eller provoserende. Ting som er litt morsomt, er ikke morsomt nok til å kunne kalles morsomt, eller det kan være flaut å si at noe er morsomt dersom andre ikke synes det er morsomt. Elevene lot seg ikke provosere av tekstene de leste, selv om det skulle være mulig å finne provoserende påstander eller opplysninger i dem. Men for å la seg provosere, må man også være engasjert i temaet. Elevene leste en tekst om språk, og det er mulig emnet ikke engasjerte elevene nok til at de lot seg provosere. De fleste klarte likevel å finne noe som passet inn i alle kategoriene. Selv om elevene leste den samme teksten, var det store ulikheter i hva som ble beskrevet som morsomt og hva som ble oppfattet som provoserende. Det var også store forskjeller i hva elevene fant av informasjon i teksten.

Uke 10-12: Muntlig oppsummering

I uke ti og elleve jobbet elevene med temaet rusmidler i norsk, naturfag, samfunnsfag og KRL, og i norsktimene fokuserte vi på muntlig gjenfortelling som lesestrategi. Elevene fikk utdelt en tekst om alkohol, tobakk og narkotika. Teksten var på tre sider, en side for hvert rusmiddel. Noen avsnitt var satt opp punktvis, men de fleste var skrevet med sammenhengende tekst. Elevene jobbet i grupper på tre og fire. Disse gruppene hadde jeg hadde satt sammen, de fikk ikke velge grupper selv. Gruppene ble satt sammen med hensyn til hvordan jeg trodde de kom til å fungere, faglig sterke og

svake elever på hver gruppe og gutter og jenter på hver gruppe. Jeg utpekte en gruppeleder som skulle være ordstyrer og sørge for at gruppa jobbet som den skulle. Elevene leste teksten stille i to minutter før de gjenfortalte for gruppa det de hadde lest, og det var gruppeleders oppgave å passe tiden. Da de hadde lest og gjenfortalt tre deler hver, fikk de i oppgave å lage et tankekart i fellesskap. Siden skrev de ned det viktigste de hadde lært om de tre ulike typene rusmidler. Til slutt skulle de skrive ned et tankespørsmål til arbeidet med rusmidler. Denne strategien hadde vi jobbet mye med tidligere, og jeg syntes det var viktig å holde den ved like. Siden elevene kjente så godt til strategien fra før, trengte den ingen forklaring. Spørsmålene kunne være en indikasjon på hva elevene hadde lært av arbeidet med rusmidler. Jeg tok opp to grupper mens de oppsummerte muntlig. Disse gruppene jobbet på eget grupperom. Elevene som ble tatt opp, ble valgt ut på samme grunnlag som elevene jeg intervjuet, og var følgelig mange av de samme elevene.

I uke tolv var temaet lyrikk, og elevene brukte muntlig gjenfortelling også på arbeidet med lyrikk. Gruppesammensetningen var stort sett den samme som under arbeidet med rusmidler. Vi brukte teksten som sto i læreboka, og arbeidet med denne teksten på samme måten som med teksten om rusmidler. Vi avsluttet arbeidet med lesestrategier i løpet av uke tolv.

5. Resultater

Jeg ønsket å se på i hvilken grad 9. trinnelevers bevissthet om og holdning til bruk av lesestrategier endres i løpet av en tolvukersperiode med fokusering på arbeid med lesestrategier. Det har jeg gjort ved hjelp av en spørreundersøkelse før og etter undervisningsperioden, intervju av en mindre gruppe elever i etterkant av undervisningsperioden, egne observasjoner i timene, innsamling av elevenes arbeidsbøker og opptak av arbeid med muntlig oppsummering.

Vi jobbet med flere lesestrategier i hvert kapittel vi gjennomgikk. For eksempel forsøkte vi å foregripe teksten før vi leste den, mens vi stilte spørsmål mens vi leste den. Resultatene av arbeidet med lesestrategier i undervisningsperioden presenteres etter de ulike lesestrategiene og ikke i kronologisk rekkefølge etter når vi faktisk jobbet med de ulike strategiene. I kapittel fire kommer det fram hvilke strategier vi jobbet med samtidig og i hvilken rekkefølge vi brukte de ulike strategiene. I dette kapitlet presenteres først resultatene fra de lesestrategiene vi fokuserte mest på; foregripelse, spørsmålsstilling, skriftlig oppsummering og muntlig gjenfortelling. Deretter presenteres resultatene fra de strategiene vi jobbet mindre med; ”LES og LÆR”, lese med ulikt fokus, kontrollstrategier, tankekart og utenatføring. Endringene rapportert i spørreskjemaet oppsummeres før informasjonen elevene ga i intervjuene presenteres. Til slutt vises resultatene av elevenes lesevaner, kjønnsforskjeller og sammenhengen mellom fritidslesing og bruk av lesestrategier.

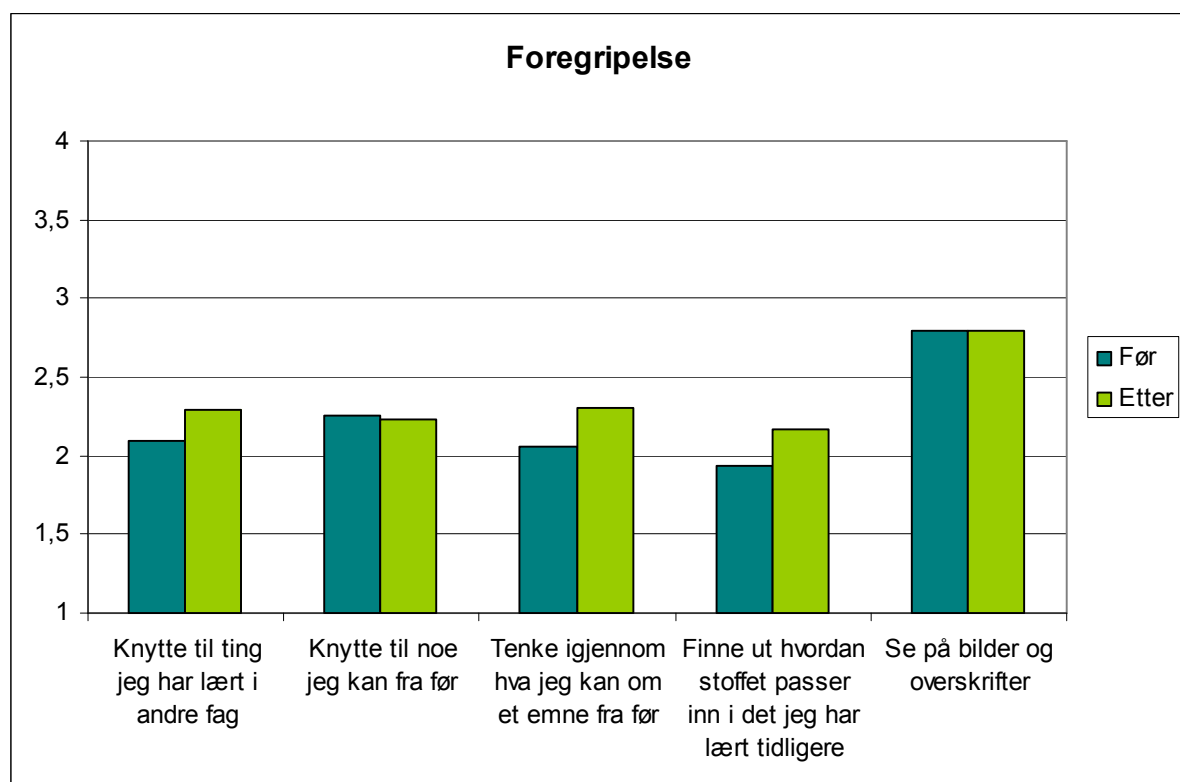
Spørreskjemaet har i hovedsak to ulike svarskalear: 1 = *nesten aldri*, 2 = *av og til*, 3 = *ofte* og 4 = *nesten alltid* og 1 = *svært uenig*, 2 = *uenig*, 3 = *enig* og 4 = *svært enig*. I tillegg har to spørsmål en femdel svarskala. N = 31 i alle figurene som presenteres i kapitlet. Svaralternativene er på ordinalnivå. Det betyr at de er ordnet i logisk rekkefølge, men det er ikke mulig å spesifisere nøyaktige avstander mellom svaralternativene. For å kunne regne ut gjennomsnitt av målte verdier, kreves det at svaralternativene er på intervallnivå, altså at avstanden mellom de ulike

svaralternativene er lik. Når jeg har regnet ut gjennomsnittet av elevenes svar på de ulike spørsmålene, har jeg behandlet svarskalaen som en kvasi-intervallskala.

Resultatene fra spørreskjemaene nyanseres i intervjuene jeg foretok, og mine egne observasjoner av elevenes arbeid med lesestrategier i timene og elevenes skriftlige og muntlige arbeider med lesestrategier gir et enda mer utfyllende bilde av virkeligheten enn resultatene i spørreskjemaet.

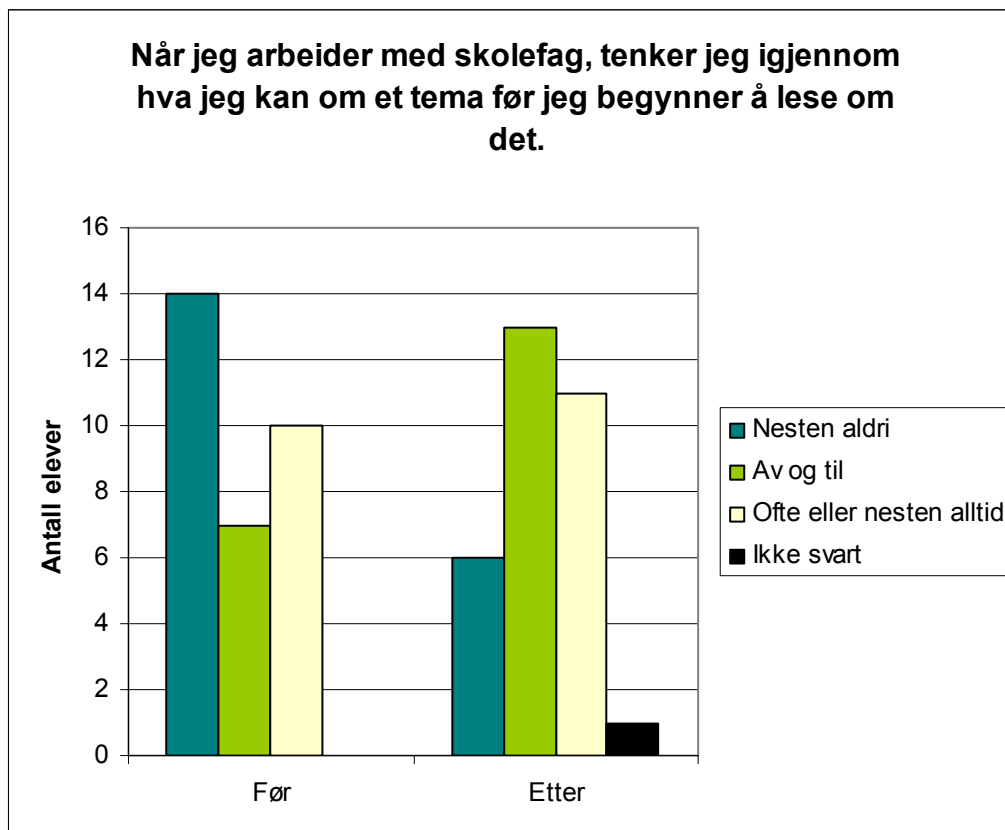
5.1 Foregripe

I spørreskjemaet skulle elevene oppgi hvor ofte de brukte ulike lesestrategier, og seks av de oppgitte strategiene kan regnes som foregripelsesstrategier. Svaralternativene er rangert fra en til fire der 1 = *nesten aldri*, 2 = *av og til*, 3 = *ofte* og 4 = *nesten alltid*.



Figur 5.1: Gjennomsnittet av elevenes svar på hvor ofte de bruker ulike foregripelsesstrategier før og etter undervisningsperioden

Vi ser av figur 5.1 at bruken er økt noe i tre av strategiene, mens to av strategiene har en ørliten tilbakegang. Den strategien som har størst økning i bruk, er å tenke igjennom hva man kan om et emne fra før, en strategi vi fokuserte mye på. Gjennomsnittstallet for alle svarene på dette spørsmålet øker fra 2,06 til 2,30 og er blant de største økningene i hele spørreskjemaet. Den strategien som oppgis som mest brukt, er å se på bilder og overskrifter. Det er en strategi vi også fokuserte mye på, likevel oppgir ikke elevene at de bruker den mer etter undervisningsperioden enn før, faktisk viser resultatene en ørliten tilbakegang. For å få et mer nyansert bilde kan vi se på fordelingen av de ulike svaralternativene. La oss begynne med den strategien der økningen i bruk var størst:



Figur 5.2: Fordeling av antall elever før og etter undervisningsperioden etter hvor ofte de tenker igjennom hva de kan om et tema før de begynner å lese om det

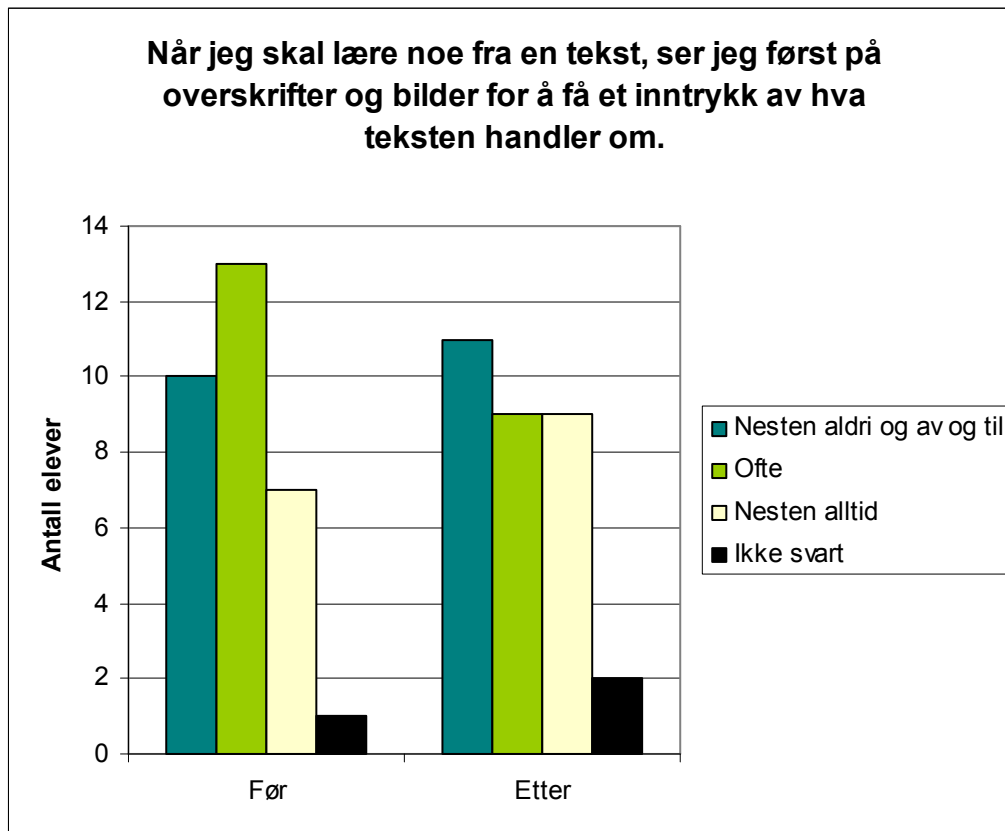
Vi ser av figur 5.2 at ti elever før undervisningsperioden svarte at de *ofte eller nesten alltid* tenker igjennom det de kan om et tema før de begynner å lese, mens etter

undervisningsperioden er tallet økt til elleve. Det er en minimal endring. Den store forflytningen skjer blant de som oppgir at de sjelden bruker denne strategiene. Fjorten elever svarte før undervisningsperioden at de *nesten aldri* tenkte igjennom hva de kunne fra før, mens bare seks svarte det samme etter undervisningsperioden. Tallet på de som svarte at de *av og til* tenker gjennom hva de kan om et tema før de begynner å lese, økte fra sju til tretten. Det kan tyde på at dette er en lesestrategi som flere elever er blitt oppmerksomme på. Det er ikke så mange flere som bruker den ofte eller nesten alltid, her er endringen ubetydelig, men det er mange elever som ikke brukte denne lesestrategien før, som har begynt å bruke den av og til. Å tenke igjennom hva man kan om et emne før man begynner å lese om det er en forholdsvis enkel strategi, man trenger ikke gjøre annet enn å tenke. Mange elever liker best strategier der de ikke trenger å skrive noe, fordi å skrive ofte oppfattes som merarbeid. Det kan være en av grunnene til den positive endringen i oppgitt bruk av denne lesestrategien. En annen grunn kan være at mange gjorde positive erfaringer med strategien fordi vi arbeidet grundig med den og brukte den mye.

Når det gjelder spørsmålet om man ser på bilder eller overskrifter før man begynner å lese selve teksten, er endringen minimal. I snitt svarte elevene før undervisningsperioden 2,80 og etter undervisningsperioden 2,79, altså en nedgang på 0,01. Dette er den foregripelsesstrategien som brukes mest. Det er flere som oppgir at de ofte eller nesten alltid ser på bilder og overskrifter enn det er som oppgir at de tenker igjennom hva de kan om et tema fra før.

Vi ser av figur 5.3 at antallet elever som har svart at de nesten aldri eller av og til ser på bilder og overskrifter før de leser teksten, har økt med én. Det er færre elever som oppgir at de bruker strategien ofte, mens det er flere elever som oppgir at de bruker strategien nesten alltid. Det er overraskende at så mange som 20 elever før undervisningsperioden svarte at de bruker denne strategien, for da vi gjorde det i timen, var det tydelig at det var ukjent for mange. Det er mulig påstanden er blitt tolket som *jeg ser på bilder og overskrifter mens jeg leser teksten*, selv om påstanden i spørreskjemaet spesifiserer at man ser på overskrifter og bilder *først*. Dersom

spørsmålet er feiltolket, vil det i så fall være oppsiktsvekkende at så mange som ti elever oppgir at de nesten aldri eller bare av og til ser på bilder og overskrifter.

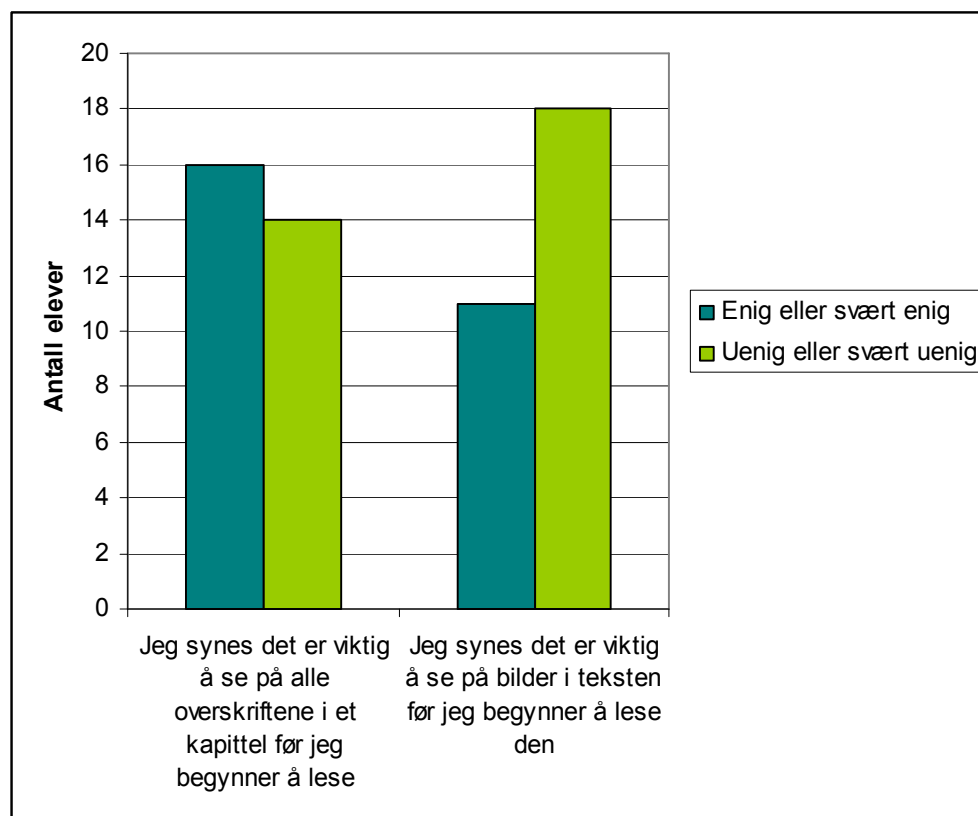


Figur 5.3: Fordeling av antall elever før og etter undervisningsperioden etter hvor ofte de ser på overskrifter og bilder for å få et inntrykk av hva teksten handler om før de begynner å lese teksten

Utover i undervisningsperioden bladde elevene nesten automatisk igjennom kapittelet for å se på bilder og overskrifter, men selv om holdningen til å foregripe teksten bedret seg noe utover i undervisningsperioden, syntes fortsatt noen elever det var bortkastet tid å blad igjennom kapittelet før de begynte å lese teksten. De begrunnet dette med at det var liten vits i, eller at det var dumt hvis de gjettet feil.

I spørreskjemaet kunne elevene si seg enig eller uenig i følgende utsagn: *Jeg synes det er viktig å se på bilder i teksten før jeg begynner å lese den og Jeg synes det er viktig å se på alle overskriftene i et kapittel før jeg begynner å lese.* Elevene kunne svare på en skala fra en til fire der 1 = *svært uenig*, 2 = *uenig*, 3 = *enig* og 4 = *svært enig*. Etter

undervisningsperioden svarte elevene i gjennomsnitt 2,40 på den første påstanden og 2,21 på den andre. Endringene fra den første undervisningsperioden var små, og i figur 5.4 vises resultatene fra det andre spørreskjemaet. Vi ser av figuren at det er flere som synes det er viktig å se på bilder før teksten leses enn det er som synes det er viktig å se på overskrifter. Dersom vi sammenligner svarene i denne figuren med den forrige, finner vi at det er flere som oppgir at de faktisk *ser* på bilder og overskrifter før de leser en tekst enn som *synes det er viktig* å se på bilder og overskrifter før de leser en tekst. Ofte er det jo omvendt; man vet at noe er viktig, men gjør det ikke likevel.



Figur 5.4: Antall elever som etter undervisningsperioden er enig eller uenig i om det er viktig å se på alle overskriftene og bildene i et kapittel før de begynner å lese teksten

Tre av de fire guttene jeg intervjuet, synes ikke det er nyttig å bla igjennom kapittelet og se på bilder og overskrifter før de begynner å lese selve teksten. De synes det holder å lese overskriften på første side. Dette begrunner de med at det er dumt hvis

de gjetter feil og at det som regel står foran hva kapittelet skal handle om. De tenker heller ikke igjennom det de kan om temaet fra før. To av jentene sier at de noen ganger tenker igjennom hva de kan på forhånd, og en av dem sier at hun legger merke til det underveis.

En god del av elevene synes det ble for omstendelig å fylle ut forberedelseskjemaet, men innstillingen til forberedelseskjema endret seg etter hvor kjent eller ukjent temaet for kapittelet vi skulle jobbe med var. Dersom vi skulle begynne på et kapittel med et tema som de visste en del om, for eksempel reklame eller dialekter, var det enklere, og elevene var mer positive, enn om vi skulle begynne på et tema de hadde mindre kjennskap til fra før, for eksempel nyromantikken.

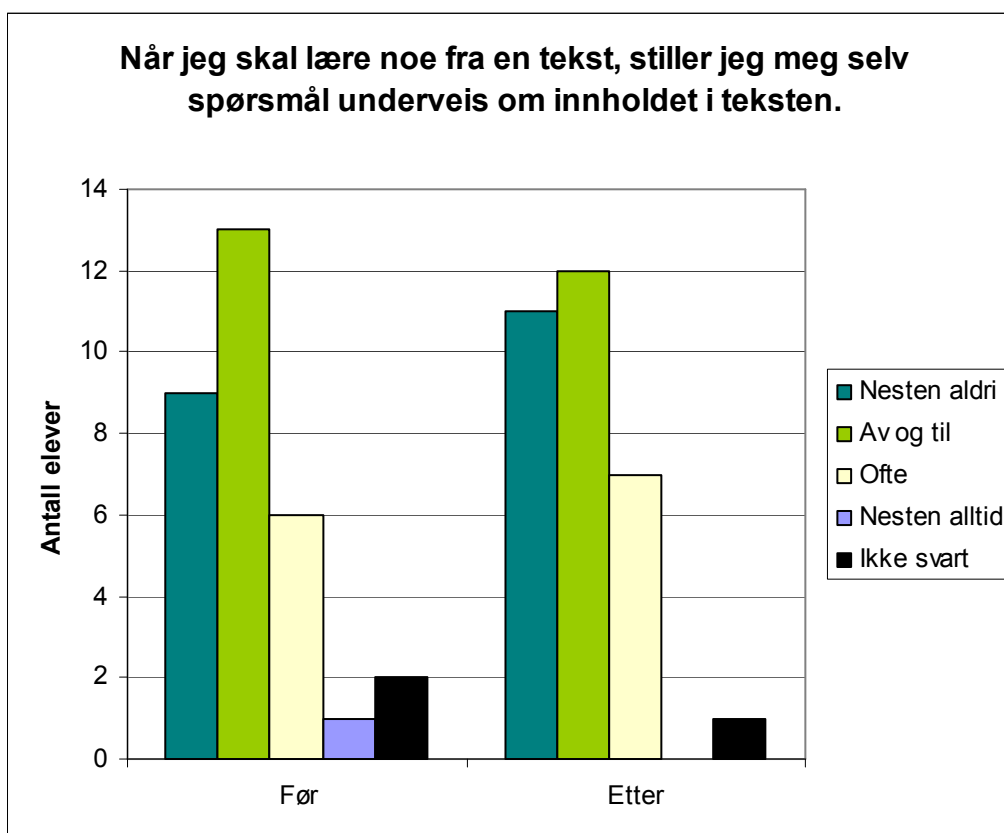
Vi jobbet en god del med foregripelse som lesestrategi, men jeg er usikker på om elevene så nytten av den. I spørreskjemaet oppgis imidlertid foregripelsesstrategier blant de mest brukte strategiene.

5.2 Spørsmål til teksten

I spørreskjemaet kunne elevene svare på hvor ofte de stiller spørsmål om innholdet i teksten mens de leser. De kunne svare på en skala fra en til fire der 1 = *nesten aldri*, 2 = *av og til*, 3 = *ofte* og 4 = *nesten alltid*. Gjennomsnittlig svarte elevene 1,87 etter undervisningsperioden, en nedgang på 0,10 fra før undervisningsperioden. Vi kan se av figur 5.5 at det både før og etter undervisningsperioden ikke er flere enn sju av 31 elever som oppgir at de ofte eller nesten alltid stiller spørsmål underveis mens de leser en tekst. En forklaring på det lave tallet kan være at flere elever stiller spørsmål etter de har lest en tekst enn mens de leser den. En annen forklaring kan være at flere elever stiller seg spørsmål uten å skrive dem ned, og at de da ikke er så bevisst at de stiller spørsmål og heller ikke oppgir det i spørreskjemaet. I timene brukte vi forholdsvis mye tid på å stille spørsmål til teksten i starten av undervisningsperioden, men mindre mot slutten. Det kan være at elevene ikke bruker strategier like mye når

det ikke er fokus på dem i timene, og at det har påvirket resultatet i spørreskjemaet elevene svarte på etter undervisningsperioden.

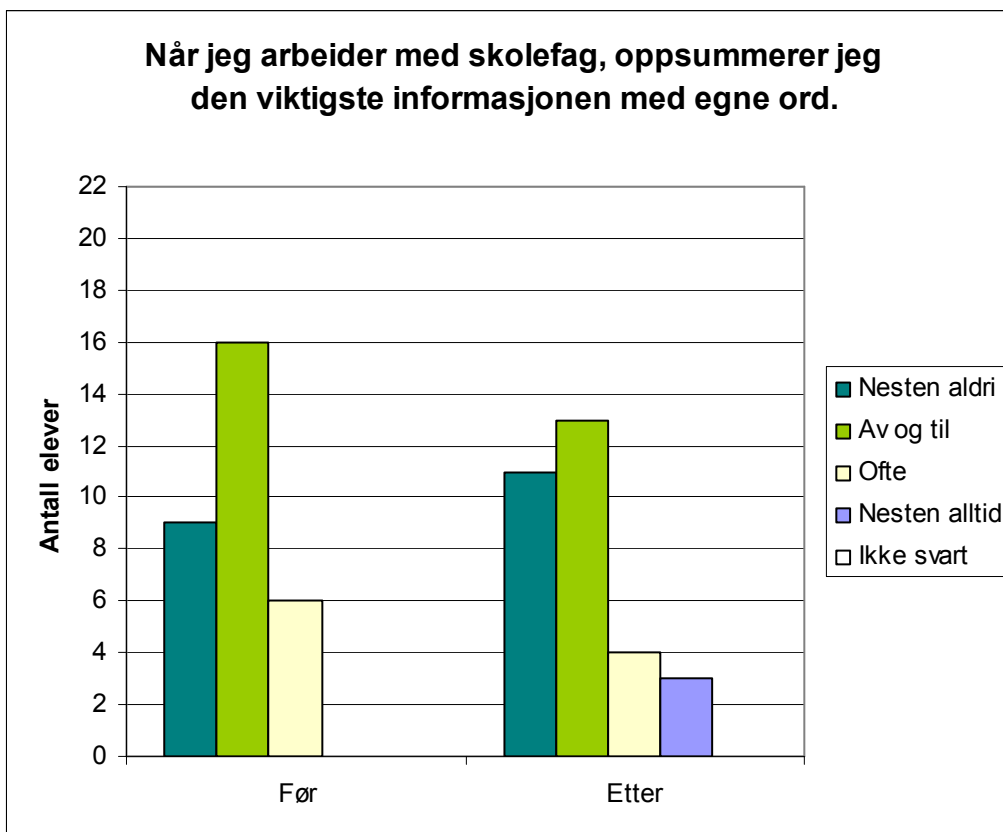
I intervjuene kom det fram at det å stille spørsmål til teksten var blant de best likte strategiene. Mange brukte spørsmål når de skulle lese til prøve. De lagde enten spørsmålene selv, brukte de som sto i boka eller lot familiemedlemmer lage spørsmål for seg. Det er derfor pussig at ikke flere oppgir at de stiller spørsmål til teksten mens de leser, men det er mulig de oppfatter sin arbeidsmåte som en repetisjon der de stiller spørsmål til teksten *etter* at de har lest den, og ikke *mens* de leser.



Figur 5.5: Fordeling av antall elever før og etter undervisningsperioden etter hvor ofte de stiller seg selv spørsmål underveis om innholdet i den teksten de leser

5.3 Skriftlig oppsummering

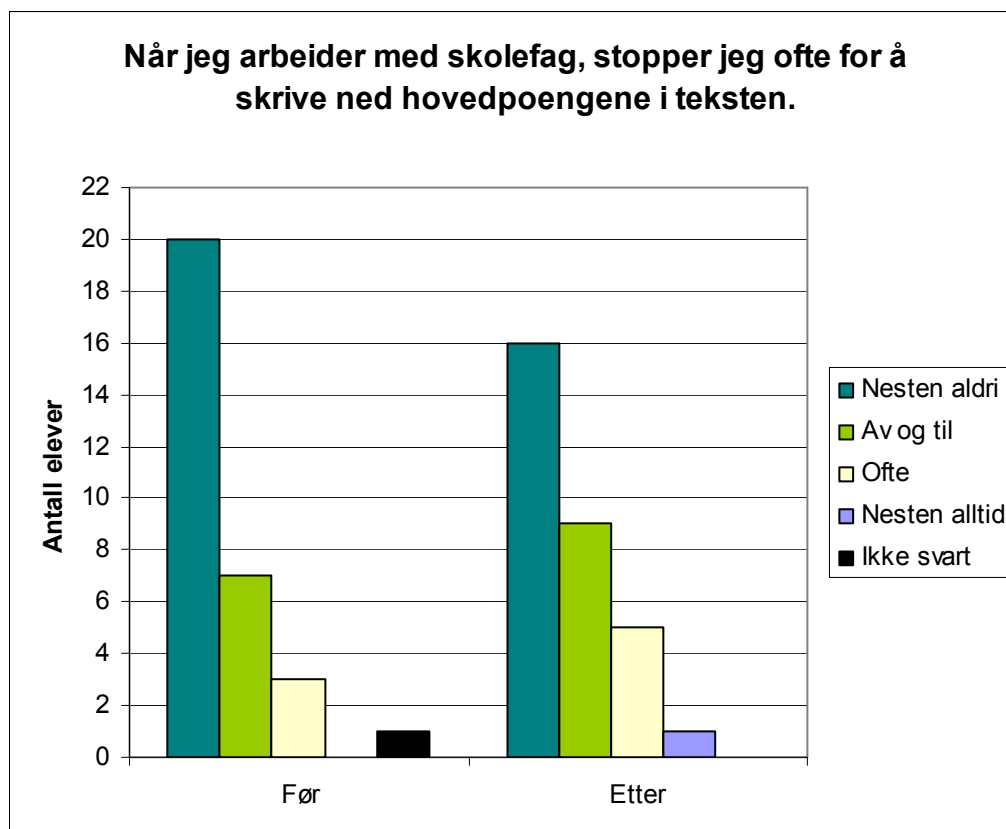
I spørreskjemaet kunne elevene ta stilling til to spørsmål om skriftlig oppsummering; hvor ofte de oppsummerer den viktigste informasjonen med egne ord og hvor ofte de stopper opp for å skrive ned hovedpoengene i teksten. Svaralternativene var på en skala fra en til fire der 1 = *nesten aldri*, 2 = *av og til*, 3 = *ofte* og 4 = *nesten alltid*. I gjennomsnitt svarer elevene 1,97 etter undervisningsperioden på det første spørsmålet, en liten økning fra tidligere, og 1,71 etter undervisningsperioden på det andre spørsmålet, en noe større økning.



Figur 5.6: Fordeling av antall elever før og etter undervisningsperioden etter hvor ofte de oppsummerer den viktigste informasjonen i tekster de leser

Vi ser av figur 5.6 og 5.7 at det er en liten andel av elevene som oppgir at de ofte eller nesten alltid bruker skriftlig oppsummering som en lesestrategi. Så mange som 16 elever, over halvparten av elevene, oppgir etter undervisningsperioden at de nesten aldri stopper opp for å skrive ned hovedpoengene i teksten.

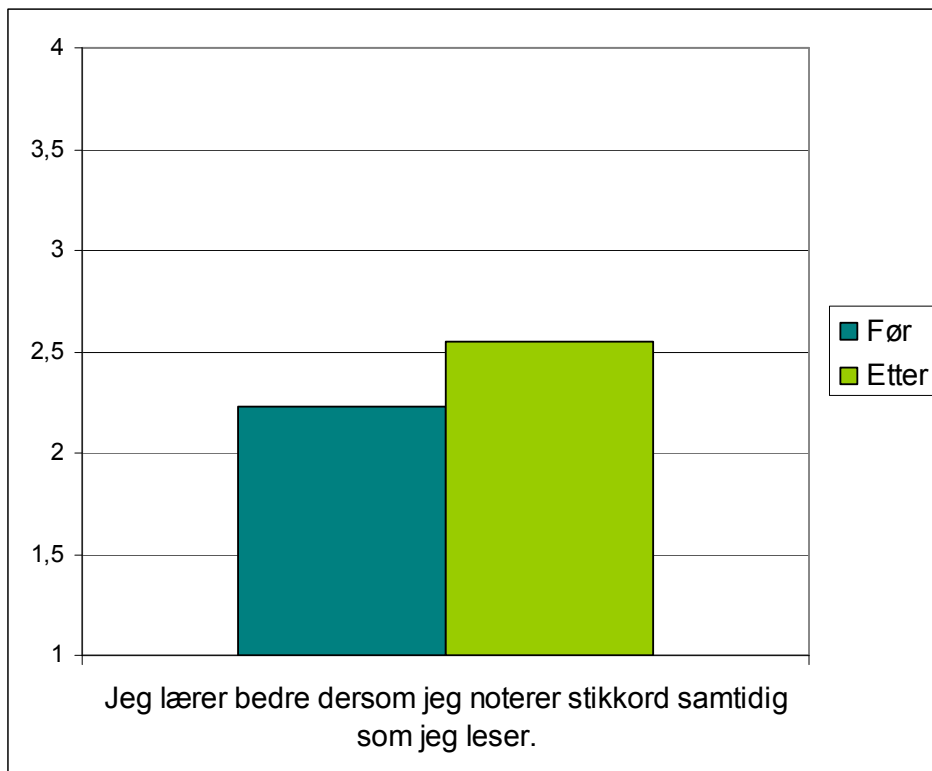
Vi brukte forholdsvis mye tid på å jobbe med skriftlig oppsummering, og observasjoner i timene og gjennomgang av elevenes arbeidsbøker viser stor variasjon i elevenes skriftlige oppsummeringer. Noen oppsummerer kun det som står i starten av teksten, mens andre klarer å trekke ut det som er tekstens hovedidé. De fleste skriver forholdsvis kort, men med sine egne ord. Noen oppsummerer med stikkord, mens de fleste bruker hele setninger. Elevene legger vekt på ulik informasjon i sine skriftlige oppsummeringer. Dersom vi hadde øvd mer på *hvordan* en oppsummering bør skrives, kan det være at elevenes arbeid med denne strategien hadde vært jevnere. I intervjuene oppgir noen elever at de synes det er effektivt å lage skriftlig oppsummering, mens andre ikke liker det. Noen elever sier de liker skriftlig oppsummering bedre enn muntlig, fordi de da har noe de kan se tilbake på når de skal øve til prøver, mens én elev sier hun først skriver sammendrag og deretter gjenforteller muntlig.



Figur 5.7: Fordeling av antall elever etter hvor ofte de stopper opp for å skrive ned hovedpoengene i en tekst de leser før og etter undervisningsperioden

Stikkord

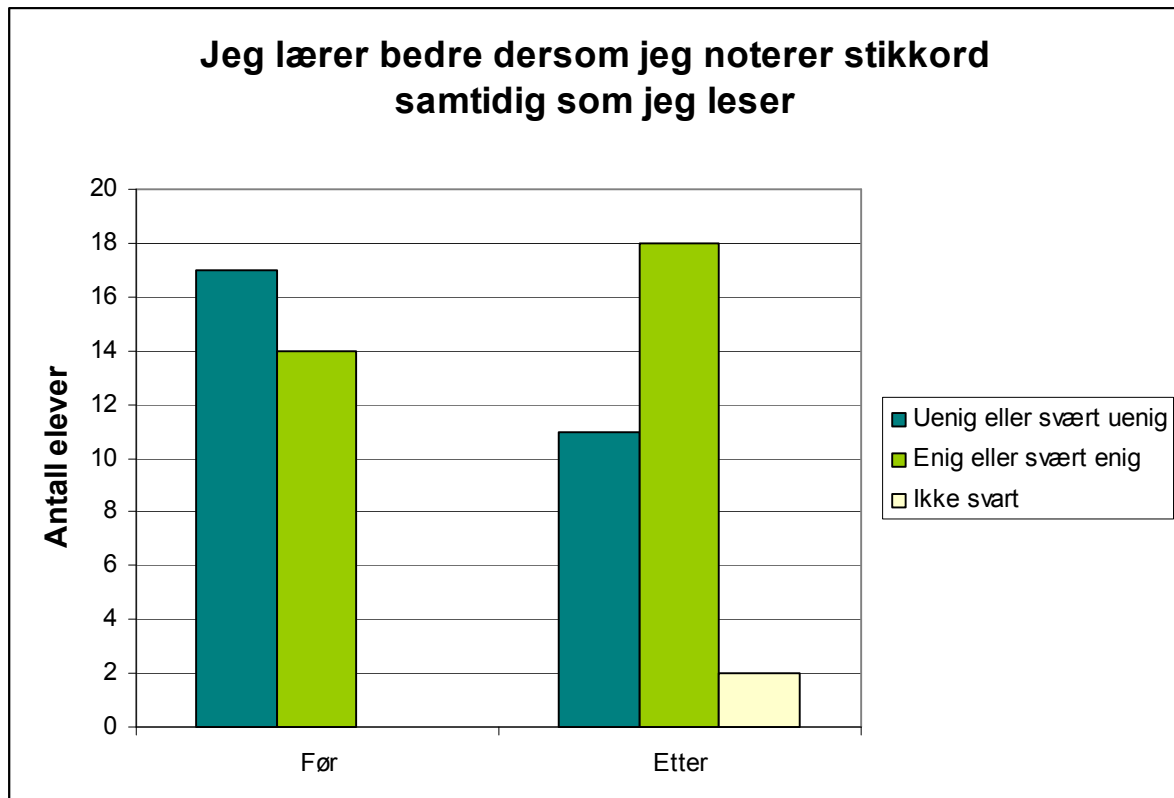
Stikkord er en variant av skriftlig oppsummering som vi ikke fokuserte på i undervisningsperioden, men i spørreskjemaet kunne elevene si seg enig eller uenig i om de lærer bedre dersom de noterer stikkord. De kunne svare på en skala fra en til fire der en var *svært uenig* og fire var *svært enig*.



Figur 5.8: Gjennomsnittet av elevenes svar før og etter undervisningsperioden på om de lærer bedre dersom de noterer stikkord samtidig som de leser

Figur 5.8 viser at svargjennomsnittet etter undervisningsperioden er 2,55, en økning fra 2,23 før undervisningsperioden. For å se nærmere på dette resultatet, kan vi i figur 5.9 se hvordan svarene fordeler seg på de som sier seg enig og de som sier seg uenig. Før undervisningsperioden svarte 14 elever at de var enig eller svært enig i utsagnet, mens 18 elever svarte det samme etter undervisningsperioden. Motsatt sa 17 elever seg uenig eller svært uenig i påstanden før undervisningsperioden, mens bare 11 elever gjør det samme etter undervisningsperioden. Dette er en av de største økningene som finnes i spørreskjemaene, og det til tross for at stikkordskrivning ikke var en strategi vi prioriterte å jobbe med i timene. I elevenes arbeidsbøker og permer

er det liten bruk av stikkord. Noen elever har skrevet oppsummeringer i stikkordsform, men de fleste har brukt hele setninger. I tankekartene er det også brukt påfallende lite stikkord, selv om de der ble instruert til å bruke det. Resultatet som kommer fram i spørreskjemaet er derfor underlig.



Figur 5.9: Antall elever før og etter undervisningsperioden som er enig eller uenig i om de lærer bedre dersom de noterer stikkord samtidig som de leser

Det er mulig den positive holdningen til å skrive stikkord skyldes elevenes tidligere erfaringer med strategien. Stikkord er en form for skriftlig oppsummering der kun viktige nøkkelord tas med, og det kan også være at elevene har en positiv holdning til å skrive stikkord fordi stikkordskrivning oppfattes som mindre krevende enn skriftlig sammendrag. I praksis er det vanskeligere å skrive stikkord enn det mange tror, for man er nødt til å være svært kortfattet og velge stikkordene med omhu. Mange elever synes antakelig det er enklere å skrive oppsummeringer i hele setninger, for da kan de ta med all den informasjonen de føler at de trenger.

5.4 Muntlig gjenfortelling

Muntlig gjenfortelling er en strategi elevene tidligere hadde brukt lite, men som de var positive til å prøve. Elevene ble fort vant til selve arbeidsmåten, å lese i to minutter for deretter å gjenfortelle, men det å klare å gjenfortelle det viktigste, krever for de fleste mer trening. De elevene som ble tatt opp, jobbet på et grupperom, mens resten av elevene jobbet i grupper i det vanlige arbeidsrommet. Enkelte elever ble nok noe nervøse av å skulle bli tatt opp, noe som gjør at de ikke husket like mye som de kanskje ville gjort dersom de ikke ble tatt opp. Samtidig kan det også ha virket skjerpene å vite at man skulle bli tatt opp, sånn at elevene da konsentrerte seg mer for å huske bedre.

Det er forholdsvis stor forskjell i elevenes gjenfortellinger. Noen elever klarer å gjenfortelle det viktigste innholdet, mens andre elever bare klarer å gjenfortelle ett eller to momenter. Noen elever gjenforteller kun fra de første linjene i teksten. Dette gjelder spesielt faglig svake elever, noe som stemmer overens med det vi vet om sterke og svake lesere. Svake lesere legger mest merke til det som står i starten av en tekst, de fokuserer ofte på mindre enheter og har problemer med å sammenfatte de viktigste punktene i hele teksten. Sterke elever klarer å trekke inferenser, og de er i stand til å trekke ut tekstens hovedbudskap.

Når elevene bare får to minutter på å bearbeide teksten før den gjenfortelles, er det begrenset hvor mye elevene kan klare å gjenfortelle, men det er en god øvelse i å konsentrere seg om å skille det som er viktig fra det som er mindre viktig. Det var en del nøling, og mest nøling var det naturlig nok blant de som hadde minst å si. Det er i hovedsak de elevene med best karakterer som gjenforteller best. Noen elever bruker ord som ligger nærmere de eksakte ordene i teksten, mens andre forteller med helt egne ord.

Vi skal se på noen av de tekstene elevene gjenfortalte og deretter se hvilke forskjeller som kom fram i elevenes gjenfortellinger. Tekstene er hentet fra www.daria.no. Deler av den originale teksten om alkohol så slik ut:

Fakta om alkohol:

- Frankrike er det landet i Europa som har høyest alkoholforbruk per innbygger.
- Norge har det laveste alkoholforbruket i Europa, utenom Island.
- Forbruket av alkohol er størst blant unge mennesker, og synker fra 30-årsalderen.
- Gjennomsnittsalderen for å begynne å drikke alkohol er ca 14,5 år i Norge.
- De unge drikker egentlig også sjelden, men de kan drikke mye når de først drikker.
- Det er en klar sammenheng mellom alkohol og bruk av hasj. Det er ofte blant dem som drikker alkohol at man finner hasjmisbrukere.
- Problemer knyttet til alkohol er vanligvis krangler, slagsmål, ulykker og andre forbrytelser.
- Alkoholnivået i blodet måles i promille. Det vil si at hvis man har f.eks. 1,5 i promille, har man 1,5gram alkohol i hver 1000gram med blod.
- Har man 0,5 i promille er man litt "pusa" og kan forandre sinnstemning. Man blir da enten oppstemt eller stille og innesluttet. Man har mindre selvkritikk og blir mer sikker på seg selv.
- Har man ca 1,5 i promille får man dårligere balanse, dårligere hukommelse, hemmet taleevne, syn og hørsel blir dårligere, personen blir trøtt og sløv og kan bli kvalm.
- Har man over 3,0 i promille er situasjonen livstruende. Lillehjernen er alkoholforgiftet slik at muskelkontrollen blir svært dårlig. Den forlengede marg kan også bli lammet, slik at pusten kan stoppe og man dør.

Sverre gjenforteller teksten slik:

Jo, Frankrike er det landet som har størst alkoholforbruk og Norge er det som har minst alkoholforbruk i Europa bortsett fra Island. Og så... folk flest begynner å drikke når dem er rundt 14 til 15 år gamle og så går det nedover når dem er rundt 30 år. Og så unge folk, det er sjelden de drikker, men når de begynner å drikke, så kan de drikke ganske mye. Og... ja.

Vegard gjenforteller slik:

Frankrike er den som har høyest forbruk av alkohol eller land, ja og Norge er den som har minst forbruk i Europa unntatt Island. He... ja... eh... fra... nei, opptil 14 eller 14,5 år er gjennomsnittsalderen da, for å begynne å drikke og det stop... det begynner som regel å minske fra 30-årsalderen og utover. Eh...(mumler noe) 1, 5 promille eh... er... da kan man bli litt sånn ustø og sånn og sånn og 3,0 er livstruende og da er det et eller annet med lillehjernen som er litt alkoholforgifta. Også... var det ikke noe mer.

Beate gjenforteller slik:

Eh... når du har 3,0 i promille... Eller alkoholforbruket, eller alkoholen måles i promille og når du har 0,5 promille så har du mindre hørsel og dårligere hukommelse og dårligere taleevne og... balanse og da... og da blir du tatt i, får bot i promillekjøring og da blir du litt pusa sto det. Også 3,0 er du... er du livstruende og lillehjernen får sånn alkohol... forgiftning. Og så Frankrike er det landet som har mest alkoholforbruk og Island er det landet som ikke har så mye. Og alkohol, nei, og Norge er det som drikker minst etter Island. Og så er det alkohol er veldig mye forbinda med slåssing og krangling og sånn. Og mange unge drikker ikke så mye, men når de først drikker, drikker de veldig mye og det er 14,5 år som er nybegynnerdrikkinga eller hva jeg skal si.

Det er kun tre opplysninger alle elevene gjentar, nemlig at Frankrike er det landet som har høyest alkoholforbruk i Europa, at Island og Norge har lavest forbruk av alkohol og at gjennomsnittsalderen for å begynne å drikke alkohol er 14,5 år. Alle disse tre opplysningene er blant de fire første som er oppgitt i teksten. Sverre har fått med seg fem opplysninger, Vegard gjengir seks opplysninger og Beate kan gjenfortelle åtte opplysninger. Hun nevner også en opplysning som ikke står i originalteksten, nemlig at man kan få bot for promillekjøring. Sverre ramser opp de fem første opplysningene, Vegard ramser opp de fire første opplysningene og deretter to opplysninger senere i teksten, mens Beate begynner med siste del av teksten og nevner deretter punktene i en annen rekkefølge enn i originalteksten. Det kan tyde på at Beate har gjort teksten mer til sin egen enn de to andre elevene.

Sverre, Beate og Jarle gjenforteller denne delen av teksten om alkohol:

Historie:

Vindruerplanten er regnet for å være en av de første plantene menneskene dyrket. Bare noen få kornplanter skal ha vært dyrket før den. Før i tiden var det å lage alkohol av bær, frukt og poteter en måte å bevare maten på. Når maten var gjort om til alkohol, kunne den holde seg lenge. Alkohol inneholder nemlig mye kalorier. Bøndene var pålagt å lage en gitt mengde alkohol hvert år. Det hendte også at arbeidere fikk en del av lønna si i form av alkohol. Da hendte det selvfølgelig ofte at de ble berusede og avhengige. Alkohol var også det eneste smertestillende middelet man hadde før i tiden. Pasienten drakk seg fra sans og samling før operasjonen og merket da smerten bare som noe fjernt. I tillegg var alkohol det eneste bakteriedrepende middelet man hadde. De romerske soldatene foretrakk sur vin (bakteriefri) fremfor vann med bakterier i. De visste nemlig at man blir svært syk av dårlig vann og slapp dermed det. Sjømenn blandet bare det dårlige drikkevannet med rom.

Sverre gjenforteller teksten slik:

Eh... sånn derre alkoholhistorie da at det... det var en sånn derre plante som var den første som blei dyrka og så videre og så videre og så var det... Jo, de brukte sånn derre poteter og bær sånt og... eh... for å bevare det lenger... også... men det er gått så lenge. Det er så vanskelig å huske og så var det sånn at det var brukt som derre folk drakk seg sanseløse før de opererte.

Beate gjenforteller slik:

Ok... eh... alkohol har vi om da, og så da skal jeg fortelle om historie. Eh... alkohol er det... eh... det er sånn vindruerplante som har noe med det å gjøre og så de brukte mye sånn poteter og druer og alt mulig sånn for å bevare alkoholen, og før i tida fikk man ofte ja alkohol som lønn, og da hendte det ofte at man ble litt full og drakk litt mye og sånn og så... ja.

Jarle gjenforteller slik:

Vindrueplanten er regnet for en av de første plantene som mennesket dyrket, og det var bare noen få planter... som ble dyrket, også den ble da brukt til alkohol og sånn, da. Før i tiden, for eksempel at, brukte de alkohol som smertestillende, de brukte som, eller de romerske soldatene brukte det som drikke i stedet for vann fordi det, alkohol var det eneste tobakk, nei... alkohol var det eneste bakteriedrepende på den tiden. Sjømennene drakk vann fra sjøen eller noe sånt, men de blandet oppi rom eller noe sånn, jeg tror det er ren alkohol. De brukte det også som... eh... ja. Det var det.

Sverre klarer så vidt å gjenfortelle de to første opplysningene. I det forrige eksemplet gjenfortalte Sverre også de første punktene i rekkefølge. Det kan bety at denne eleven forsøker å huske all informasjon i rekkefølge istedenfor å lese hele teksten igjennom og deretter forsøke å trekke ut det viktigste. Det er svært vanskelig å huske en såpass lang tekst utenat etter bare å ha lest den i to minutter, noe som resulterer i at han bare husker litt av starten på teksten. Beate gjenforteller to opplysninger rett, mens de to første opplysningene hun forsøker å gjenfortelle, ikke blir helt korrekte. Det kan tyde på at hun ikke helt har forstått teksten eller at hun har misforstått deler av den. Jarle er svært upresis, men klarer å gjenfortelle fire opplysninger. Han er nølende og virker usikker, men har likevel fått med seg noe av tekstens hovedinnhold.

En annen gruppe elever leste en tekst om narkotika og gjenfortalte den.

Originalteksten så slik ut:

Sentralstimulerende midler: amfetamin, metamfetamin, kokain, kat og efedrin.

Tidligere ble disse midlene brukt som medisin mot astma og forkjølelse, som oppkvikkende middel og slankemiddel (det satte ned appetitten). På grunn av den oppkvikkende(stimulerende) virkningen på sentralnervesystemet ble slike stoffer kalt sentralstimulerende stoffer. Virkningen er avhengig av hvor mye stoff en person får i seg. Derfor er det lovlig å bruke amfetamin som medisin, for eksempel mot sovesyke, og for å roe hyperaktive barn. Brukeren får en følelse av velvære, blir energisk og orker veldig mye uten å bli trøtt. Det kan være en så behagelig opplevelse at brukeren vil oppleve det igjen. På denne måten vil misbruket øke litt etter litt. Hvis man sprøyter stoffet rett inn i blodet, blir man ofte veldig opptatt av stoff og bruk av stoff, og vil nærmest miste kontakten med omverden. Og etter en god stund "på kjøret" vil misbrukeren bryte sammen av sult og utmattelse. Da blir også brukeren muligens svært deprimeret, og kan bestemme seg for å ta sitt eget liv.

Lene gjenforteller teksten slik:

Sånn rusmidler blir ofte kalt sentralstimulerende stoffer fordi de virker oppkvikkende og stimulerende på sentralnervesystemet. Tidligere ble... rusmidler brukt som medisin mot astma og forkjølelse og mot ... eh slanking, fordi det satte ned appetitten. Eh... virkningen avhenger av hvor mye man tar. Man vil oppleve at eh... man får mye mer energi og orker mer. Man vil gradvis bli mer og mer avhengig. Hvis man eh... tar rusmidler rett i blodet, ehm... rett i blodet, vil man bli mer opptatt av stoff og mer avhengig. Til slutt så vil man lissom forsvinne helt fra omverdenen, da. Det ender med at man bryter sammen ... eh... av sult, man kan få depresjoner og prøve å ta sitt eget liv.

Her ser vi eksempel på en elev som klarer å gjenfortelle teksten mer eller mindre med egne ord. Hun klarer ikke å huske navnene på de ulike sentralstimulerende midlene, så gjenfortellingen mangler noe spesifisering, men ellers har hun fått med hovedinnholdet. Alle opplysningene kommer i samme rekkefølge som i teksten. Teksten er forholdsvis lang å huske såpass riktig, men den har et visst narrativt preg over seg, den følger utviklingen av rusavhengighet, som kan gjøre den enklere å huske. En annen del av teksten der informasjonen er vanskeligere å huske i rekkefølge, er denne:

Cannabis: marihuana og hasj.

Når røyken kommer ned i lungene, vil THC-stoffet ("Delta-1 Tetrahydrocannabinol" kalles den kjemiske giften som finnes i cannabisstoffene. Vi forkorter navnet ofte til THC. Denne rusgiften er det som gir selve rusen, avhengigheten og sløvheten) raskt gå over i blodet, og rusen starter når stoffet etter noen minutter kommer til hjernen. Selv små doser svekker oppmerksomheten og avstandsbedømmelsen. Det er derfor svært farlig å kjøre bil i hasjrus. Cannabis er blant de mer psykopatogene narkotiske stoffene. Det betyr at ved bruk av cannabis kan man utvikle ulike psykiske forstyrrelser som angst, hallusinasjoner og vrangforestillinger i større utstrekning enn f. eks. bruk av heroin. Kan også utløse akutte forvirringstilstander, som bl.a. kjennetegnes av vanskeligheter med å orientere seg i tid og rom. Rusen kan i tillegg utløse angstanfall av varierende styrke, noe som iblant fører til langvarig panikkangst. I forbindelse med denne angsten kan det også forekomme langvarige tilfeller av uvirklighetsfølelse (Depersonalisasjonssyndrom).

Ingrid gjenforteller teksten slik:

Cannabis, marihuana og hasj eh går raskt over til blodet og rusen starter ofte etter noen minutter etter at det har kommet til hjernen. Selv små doser svekker oppmerksomheten og avstandsbedømmelsen og det er derfor det er svært... svært farlig å kjøre bil i hasjrus og man kan utvikle psykiske forstyrrelser som angst og vrangforestillinger i for... i større utstrekninger ved bruk av heroin. Mmm... Rusen kan... rusen kan også utløse eh angstanfall i forskjellige styrker.

Anders gjenforteller slik:

Som hasj og marihuanarøyk, når eh... det ko, når røyken kommer ned i lungene så kommer THC-røyk også, som en giftrøyk, så og det er denne røyken som er, giftrøyken, som er rusmiddelet, og så den her går ganske fort i blodet opp til hjernen og ja, når, det er ikke bra å kjøre for da blir du... da er det svekket synsevne og sånt, og... eh... hvis man bruker det over lengre tid, kan man få forskjellige psykiske lidelser som depresjon og angst og sånn greier.

Ingrid gjenforteller sju av ti opplysninger, mens Anders gjenforteller fire av ti opplysninger. Begge elevene klarer å trekke ut det viktigste av teksten. Ingrid gjenforteller nesten uten nøling og får også med seg nesten alle opplysningene i teksten. Hun bruker mange av faguttrykkene i teksten, så det er grunn til å mistenke henne for å ha tatt en titt i teksten mens hun gjenfortalte.

De fleste elevene jeg intervjuet, syntes de lærte mye av muntlig gjenfortelling. En elev sa: ”Hvis man kan si det uten å se på no’ ark eller no’, da kan man det.” En annen elev sa at han syntes han lærte mye av muntlig gjenfortelling, men at han ikke brukte det.

5.5 “Les og lær”

Leseprogrammet ”LES og LÆR” favner om flere ulike strategier. Det første punktet i ”LES og LÆR”, *å se på sidene du skal lese*, er en foregripelsesstrategi, og resultatene for foregripelsesstrategiene er allerede vist i 5.1. For det andre punktet, å lese hele kapittelet i sammenheng, foreligger det ingen resultater, bortsett fra at jeg i timene har observert at de fleste elevene foretrekker å lese stille inne i seg framfor å lese høyt. Det tredje punktet i ”LES og LÆR” er å lese teksten om igjen avsnitt for avsnitt, ha læresamtale og skrive logg i boka. Som vi så i kapittel to, trekker forskere som Palinscar & Brown, Vygotsky, Bruner og Guthrie fram læring gjennom samtale som en god måte å lære på. Men mine erfaringer i klasserommet viser at det å lære gjennom dialoger med medelever er en metode elevene synes er vanskelig å få til å fungere. Det kan være fordi de ikke har nok kunnskap om emnet eller at emnet ikke engasjerer dem. Det kan også være at elevene ikke våger å si noe som de ikke er helt

sikre på er riktig, de kan synes det er vanskelig å si andre elever i mot eller det kan være at de har andre ting som de heller vil snakke om og derfor gjør seg raskt ferdige med den faglige samtalen.

Jeg erfarte at elevene fort gikk tomme for noe å si når de hadde læresamtale, men dersom de fikk startord skrevet på tavla, gikk det lettere. Startordene kunne være: *Jeg ble overrasket over...*, *Jeg visste fra før at...*, *Jeg lærte at...* og *jeg leste at...* Likevel startet elevene få diskusjoner rundt det de hadde lest, samtalene stoppet så fort alle hadde fått sagt sine setninger. Mitt inntrykk er at læresamtalen av elevene oppfattes som det minst viktige. På dette tidspunktet hadde vi heller ikke jobbet med muntlig oppsummering, en strategi som flere av de intervjuede elevene oppga som effektiv, så det er mulig de ikke hadde erfart nyttheten av å snakke om det de har lest, og derfor oppfattet det som bortkastet tid.

For at elevene skal forstå hvilket læringsutbytte de kan få av læresamtaler, må de erfare det gjennom å delta i samtaler som går under overflaten på teksten. Slike samtaler krever mye øving for å fungere på egenhånd, elevene trenger trening i å ta initiativ til å diskutere teksten de har lest. Å skulle danne seg en mening om innholdet i teksten, stiller større krav til elevene enn bare å ha lest den og kunne gjenfortelle det som står i den. Læringsutbyttet av en slik tilnærming til teksten vil utvilsomt være bedre enn en overflatisk gjennomlesing. Læresamtale er altså en lesestrategi elevene kan lære mye av, men som er vanskelig å få til å fungere optimalt.

Det fjerde punktet i "LES og LÆR" er oppsummering, og resultatene herfra presenteres i kapittel 5.7, kontrollstrategier.

5.6 Lese med ulikt fokus

Å lese med ulikt fokus var uvant for elevene. I intervjuene kom det fram at elevene synes det er viktigst å se etter informasjon når de leser en tekst, noe de også ga uttrykk for i timene. De synes det er vanskelig å forstå meningen med å lete etter noe

provoserende eller morsomt i teksten, og mener at de finner det som er morsomt eller provoserende uten å lete etter det. Lene sier: ”Men hvis det er noe som irriterer meg uten at jeg ser etter det, så husker jeg jo det.” En gjennomgang av elevenes skriftlige arbeider viser det samme som elevene gir uttrykk for i intervjuene. I tabell 5.1 ser vi hva to av elevene fant da de leste teksten *Går det mot et språk i verda?* (www.sprakradet.no) med ulikt fokus. Begge elevene ligger faglig over middels, og elevenes originale tekst er ikke endret med hensyn til rettskriving og setningsoppbygging.

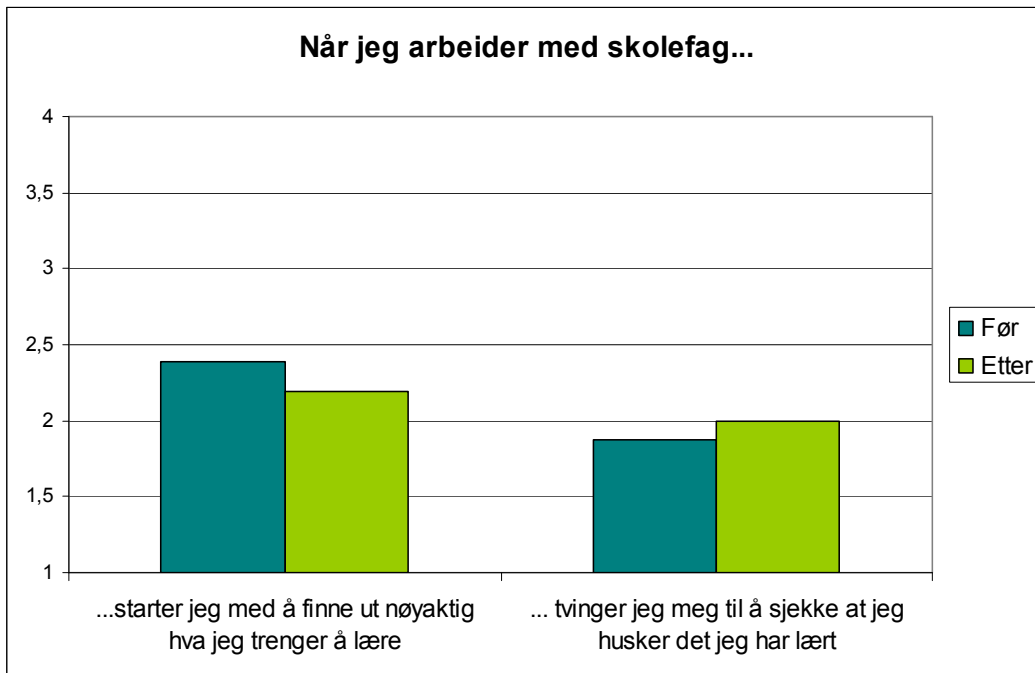
Navn	Vegard	Lene
Let etter info	Kan bli færre språk. Fare for å forsvinne. Engelsk hadde på 1500-tallet like mange brukere som norsk har i dag.	<ul style="list-style-type: none"> - 5000-6000 forskjellige språk. - Nigeria har ca. 400 språk. - Filippinene har ca. 150 språk. - Språk kan bringe folk på tvers av stamme og kulturgrenser sammen. - Folkemord og deportasjon kan føre til at språk dør ut. - Diskriminering kan også føre til språkskifte og språkdød. - Man ser at språk er menneskehetens vindu mot virkeligheten. - Norn var et nordisk språk på Orknøyene og Shetland.
Let etter noe som provoserer eller irriterer	Gjør det noe om språk dør? Det gjør nok i hvert fall noe for dem som snakker språkene.	Det er irriterende at det går ann å snakke så mye rundt et så kjedelig tema. Man har hørt lit av alt som blir nevnt. Det er også utrolig irriterende at det er så åpenlyst at teksten er skrevet slik at du skal begynne å tenke, og gjøre opp dine egne meninger, det blir lit unødvendig mye hjelp på vei.
Let etter noe morsomt	At Norge har over 300 000 ord. At norsk låner fra engelsk	Teksten hadde ingen humor.
Let etter noe du kan knytte til kunnskap du har fra før		Jeg kan knytte Wergeland med ting jeg har lært før.
Få oversikt	Texten handler om språk, ord, brukere og hvordan de dør. Det finnes 5000-6000 språk i verden og mange av dem vil forsvinne og noen land har mange språk, men da er det som regel små språk og ikke hovedspråk.	Hele teksten handler om språk, hvordan språk har utviklet seg. Hva som kan skje. Utrolig mange språk har dødd ut.
Tanke spørsmål	Hvordan språk var før og hvor mange Hvordan språk ble ”oppfunnet”	Hva snakker vi i Norge om 400 år?

Tabell 5.1: Resultatet av det to av elevene fant da de leste en tekst med fokus på ulike typer informasjon

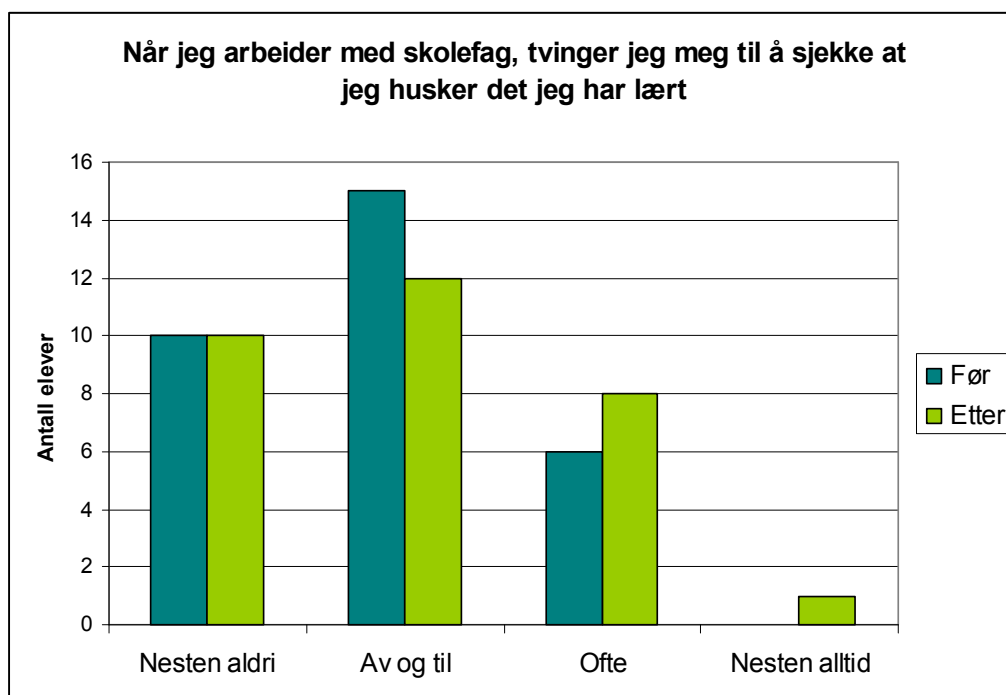
Lene svarer grundig når hun skal finne informasjon, men mer overflatisk på de andre kategoriene, dette i samsvar med svarene til størstedelen av elevene i basen. Vegard svarer litt på de fleste kategoriene, han finner for eksempel to opplysninger som han synes er morsomme. Ingen av dem klarer i noe særlig grad å knytte informasjon i teksten til kunnskap de har fra før. Begge elevene trekker ut sentral informasjon når de skal få oversikt over teksten, og de stiller tanke spørsmål i samsvar med det de har lært om tanke spørsmål; det finnes ikke direkte svar i teksten på spørsmålene de stiller.

5.7 Kontrollstrategier

I spørreskjemaet er det to spørsmål om kontrollstrategier: *Når jeg arbeider med skolefag, starter jeg med å finne ut nøyaktig hva jeg trenger å lære* og *Når jeg arbeider med skolefag, tvinger jeg meg til å sjekke at jeg husker det jeg har lært*. Elevene kunne svare på en skala fra en til fire, der 1 = *nesten aldri*, 2 = *av og til*, 3 = *ofte* og 4 = *nesten alltid*. Vi ser av figur 5.10 at elevene oppgir at de i mindre grad finner ut nøyaktig hva de trenger å lære etter undervisningsperioden enn før, mens det forholder seg motsatt med hensyn til å sjekke at man husker det man har lært. En av grunnene til dette kan være at elevene etter å ha fokusert mye på foregripelse og mål, har oppdaget at de faktisk ikke sjekket så nøye ut hva de trengte å lære som de trodde da de svarte på spørreskjemaet første gang og at svarene i det andre spørreskjemaet er mest riktige. Både i ”LES og LÆR” og under arbeidet med forberedelsesskjema, var oppsummering en avsluttende aktivitet som vi brukte forholdsvis mye tid på. Det er derfor noe uventet at gjennomsnittet av elevenes svar er så lavt på spørsmål om de sjekker at de husker hva de har lært.



Figur 5.10: Gjennomsnittet av elevenes svar før og etter undervisningsperioden på hvor ofte de bruker utvalgte kontrollstrategier



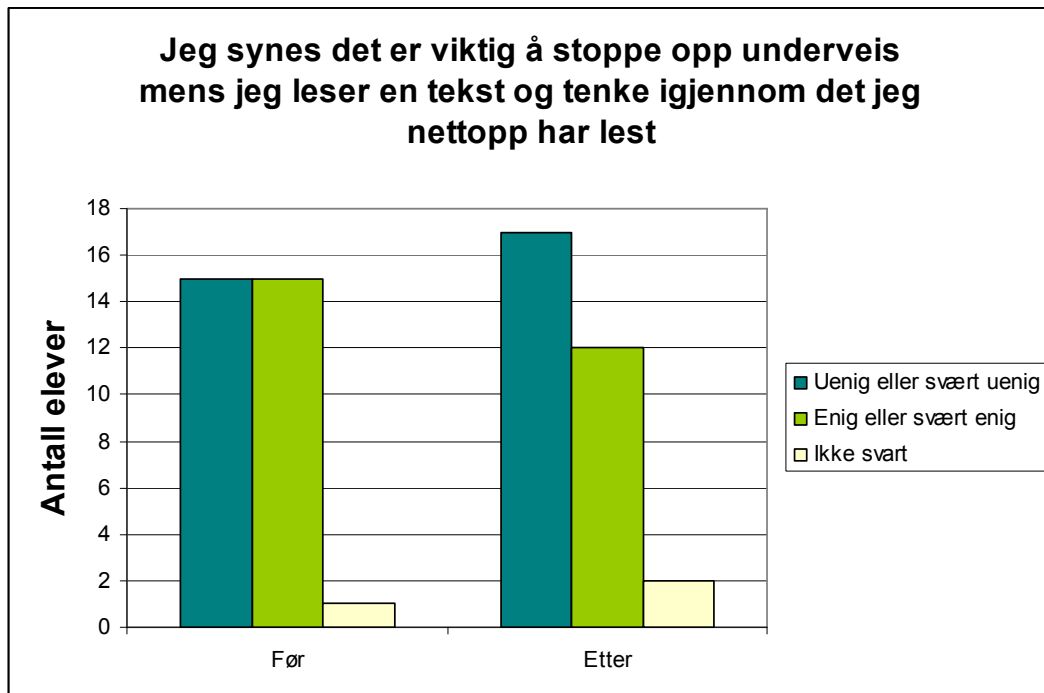
Figur 5.11: Fordelingen av antall elever som før og etter undervisningsperioden oppgir at de sjekker at de husker det de har lært

Av figur 5.11 kan vi se at det er like mange som før og etter undervisningsperioden oppgir at de nesten aldri sjekker at de husker det de har lært, mens det er flere som gjør det ofte og færre som gjør det av og til.

Forberedelsesskjemaene elevene fylte ut gir en pekepinn på elevenes bruk av kontrollstrategier. Forberedelsesskjemaene fungerte både som foregripelse og kontroll, fordi elevene først skulle skrive ned det de kunne om et emne før undervisningen og deretter hva de hadde lært om det samme emnet etter undervisningen. Det var ingen stor forskjell på hvordan sterke og svake elever fylte ut forberedelsesskjemaene. Negative elever fylte ut mindre enn elever med positiv/nøytral holdning. Negative elever svarte at de kunne *ingenting*, ønsket å lære *ingenting* og at de hadde lært *ikke en dritt*. Med en slik innstilling trenger de ikke å tenke igjennom det de faktisk kan og det de faktisk har lært. Det var flere jenter enn gutter som fylte skjemaet nøyaktig ut, og det var flere gutter enn jenter som ikke tok stilling til skjemaet og svarte *ingenting* og lignende. Jeg ser ingen stor utvikling i utfyllingen av forberedelsesskjemaene. De som fylte nøye ut i begynnelsen, er de samme som fylte nøye ut på slutten. Jeg opplevde ikke noe særlig holdningsendring, men utfyllingen gikk enklere i klasserommet utover i perioden. Elevene hadde etter hvert færre spørsmål om hvordan skjemaet skulle fylles ut, og de som klagde over at det var for mye å gjøre, sluttet å klage når de skjønnte at det skulle gjøres uansett.

Av figur 5.12 kan vi lese at over halvparten av elevene etter undervisningsperioden sa seg uenige i påstanden: *Jeg synes det er viktig å stoppe opp underveis mens jeg leser en tekst og tenke igjennom det jeg nettopp har lest*. På en skala fra en til fire der en er *svært uenig* og fire er *svært enig*, svarer elevene i gjennomsnitt 2,40 før og 2,28 etter undervisningsperioden. Hvis vi sammenligner resultatene i figur 5.12 med resultatene som er vist i figur 5.11 og 5.7, ser vi at tolv elever er enige i at det er viktig å stoppe opp underveis og tenke igjennom det man har lest, mens bare seks elever oppgir at de ofte eller nesten alltid stopper opp underveis for å skrive ned hovedpoengene i teksten, og bare ni elever oppgir at de ofte eller nesten alltid sjekker at de husker det de har lært. Det kan tyde på at det er flere elever som er enige i at det er lurt å stoppe

opp underveis og tenke igjennom det de har lest, enn det er elever som faktisk gjør det.

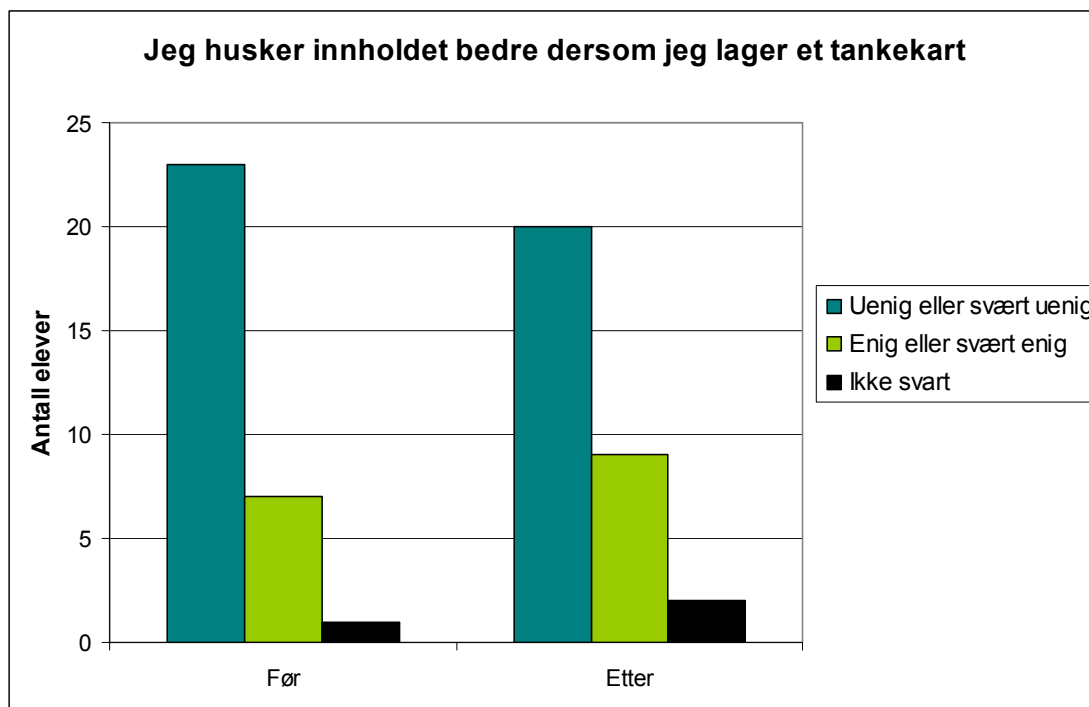


Figur 5. 12: Fordeling av antall elever som før og etter undervisningsperioden oppgir at de er enig eller uenig i at de synes det er viktig å stoppe opp underveis mens de leser en tekst og tenke igjennom det de nettopp har lest

5.8 Tankekart

Elevene hadde brukt tankekart før, og mange elever sier at de liker å bruke tankekart. Tankekart er også den lesestrategien som flest sier de har jobbet med i andre fag. Det var stor ulikhet i utførelsen av tankekartene. Noen lagde utfyllende tankekart, mens andre tankekart var temmelig enkle. De færreste var vant til å bruke farger på tankekartene sine. De mest pliktoppfillende elevene lagde de mest innholdsrike tankekartene. Noen lagde digitale tankekart. I spørreskjemaet kunne elevene ta stilling til om de var enig eller uenig i om de husker innholdet bedre dersom de lager et tankekart. På en skala fra en til fire der en er *svært uenig* og fire er *svært enig*, svarte

elevene i snitt 2,17 etter undervisningsperioden, og det betyr at det er langt flere som er uenig i påstanden enn som er enig, noe figur 5.13 viser.



Figur 5.13: Fordeling av antall elever som før og etter undervisningsperioden er enig eller uenig i påstanden om at de husker innholdet bedre dersom de lager et tankekart

Så mange som 20 av 31 elever oppgir etter undervisningsperioden at de er uenige eller svært uenige i påstanden. 9 av 31 elever oppgir at de er enig eller svært enig i påstanden. Omtrent to tredjedeler av elevene mener altså at de ikke husker innholdet bedre dersom de lager tankekart. Dette stemmer overens med inntrykket elevene gir i intervjuene. I intervjuene svarte elevene at de ikke bruker tankekart så mye, for de synes ikke det hjelper. Flere av elevene jeg intervjuet mener tankekart er mindre effektivt enn å stille spørsmål til teksten, skrive stikkord eller lage sammendrag.

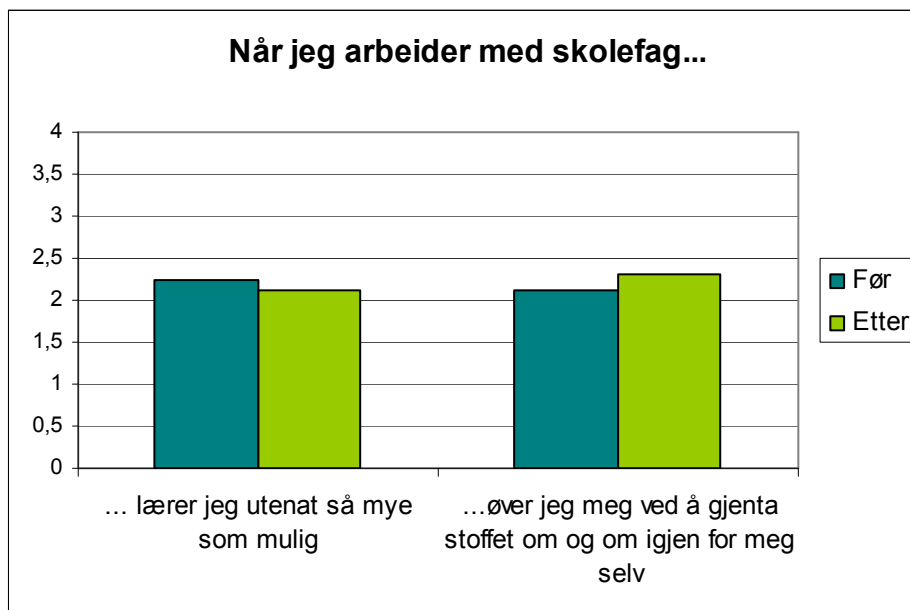
En gjennomgang av elevenes arbeidsbøker viser at forskjellen mellom tankekart og skriftlig oppsummering hos noen av elevene ikke er særlig merkbar. De fyller ut tankekartet med hele setninger og setter opp den skriftlige oppsummeringen punktvis med de samme setningene. Det er elevene med høyest faglig nivå som i størst grad klarer å benytte seg av stikkord når de lager tankekart og som skriver gode

oppsummeringer av teksten, løsrevet fra tankekartet. Dette gjelder likevel ikke alle de faglig sterke elevene. De fleste elevene bruker hele setninger når de skriver oppsummering, men noen elever setter opp setningene punktvis. Elevene legger vekt på like ulike ting når de lager tankekart som når de lager skriftlige oppsummeringer. Elevenes tankekart er lite strukturerte. Ved å jobbe mer med oppbygningen av gode, strukturerte tankekart, er det mulig flere elever hadde hatt nytte av dem.

5.9 Å lære utenat

Det finnes også lesestrategier som vi brukte lite eller ingen tid på i undervisningsperioden, men som elevene oppgir at de bruker, for eksempel å lese teksten flere ganger, skrive stikkord eller å lære utenat. I intervjuene kom det fram at mange elever mente den sikreste metoden var å lese flere ganger, selv om de ikke trodde at det var den metoden de lærte mest av. Det er mulig det er den metoden de føler at de med god samvittighet kan si at de har gjort, og så trenger de ikke skylde på at innsatsen var for dårlig dersom utfallet skulle slå feil.

Spørreskjemaet viser at å lære tekst utenat er en vanlig strategi å bruke. I spørreskjemaet var det to spørsmål som omhandlet denne strategien, og i forhold til andre strategier, rapporteres det høy bruk av denne strategien. Spørsmålene i spørreskjemaet var: *Når jeg arbeider med skolefag, lærer jeg utenat så mye som mulig* og *Når jeg arbeider med skolefag, øver jeg meg ved å gjenta stoffet om og om igjen for meg selv*. Elevene kunne svare på en skala fra en til fire, der 1 = *nesten aldri*, 2 = *av og til*, 3 = *ofte* og 4 = *nesten alltid*. Figur 5.14 viser et gjennomsnitt for denne strategien på godt over to, noe som er blant den høyest rapporterte bruken av alle lesestrategiene.



Figur 5.14: Gjennomsnittet av elevenes svar før og etter undervisningsperioden på hvor ofte de lærer utenat eller gjentar stoff om og om igjen

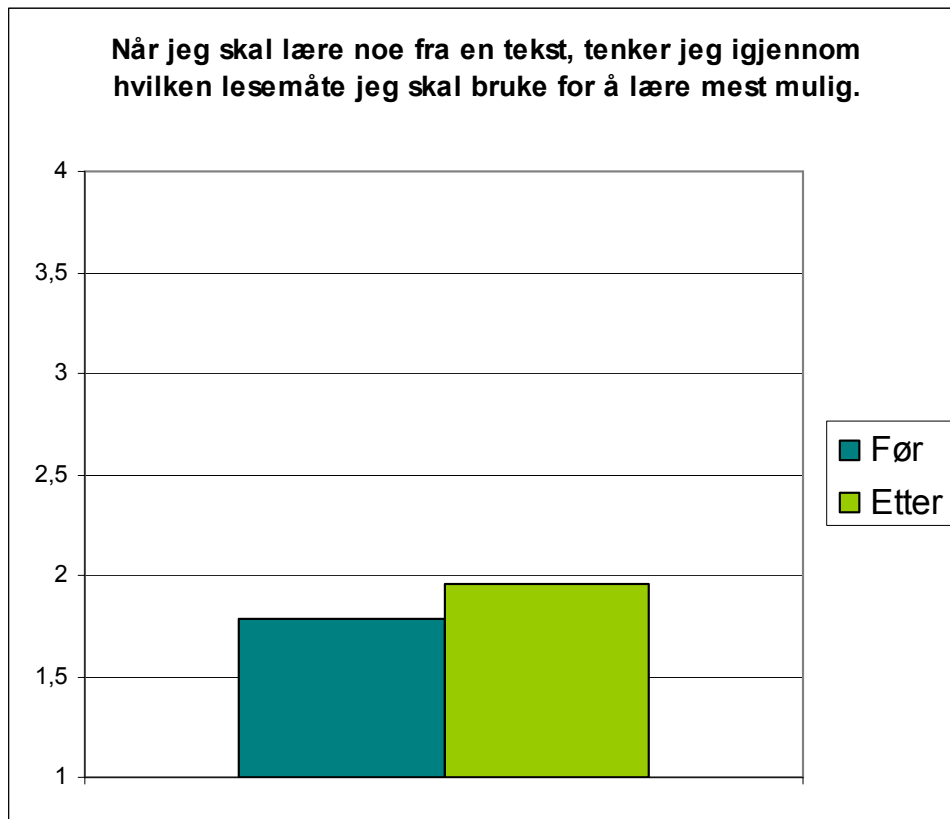
5.10 Å velge lesestrategi selv

Da elevene selv kunne velge hvilken strategi de skulle bruke for å lære mest mulig av en tekst på kortest mulig tid, var det forholdsvis lite bruk av de lesestrategiene vi hadde jobbet med. En håndsopprekning viste at fem av de seksten elevene som var til stede, leste igjennom teksten flere ganger, tolv bladde igjennom heftet før de begynte å lese, fire streket under, én skrev stikkord og én lærte deler av teksten utenat. Det var ingen som jobbet i grupper eller diskuterte teksten med andre, og det var heller ingen som lagde tankekart, skriftlig oppsummering eller spørsmål til teksten.

I spørreskjemaet kunne elevene svare på spørsmål om de tenker igjennom hvilken lesestrategi de skal bruke for å lære mest mulig av en tekst. Svaralternativene var på en skala fra en til fire der 1 = *nesten aldri*, 2 = *av og til*, 3 = *ofte* og 4 = *nesten alltid*.

Vi ser av figur 5.15 at elevene i større grad tenker igjennom lesestrategi etter undervisningsperioden. Endringene er likevel små. Før undervisningsperioden svarte elevene i gjennomsnitt 1,79, mens de etter undervisningsperioden svarte 1,96. For å få

et tydeligere bilde, kan vi se hvordan svarene fordeler seg på de ulike svaralternativene.

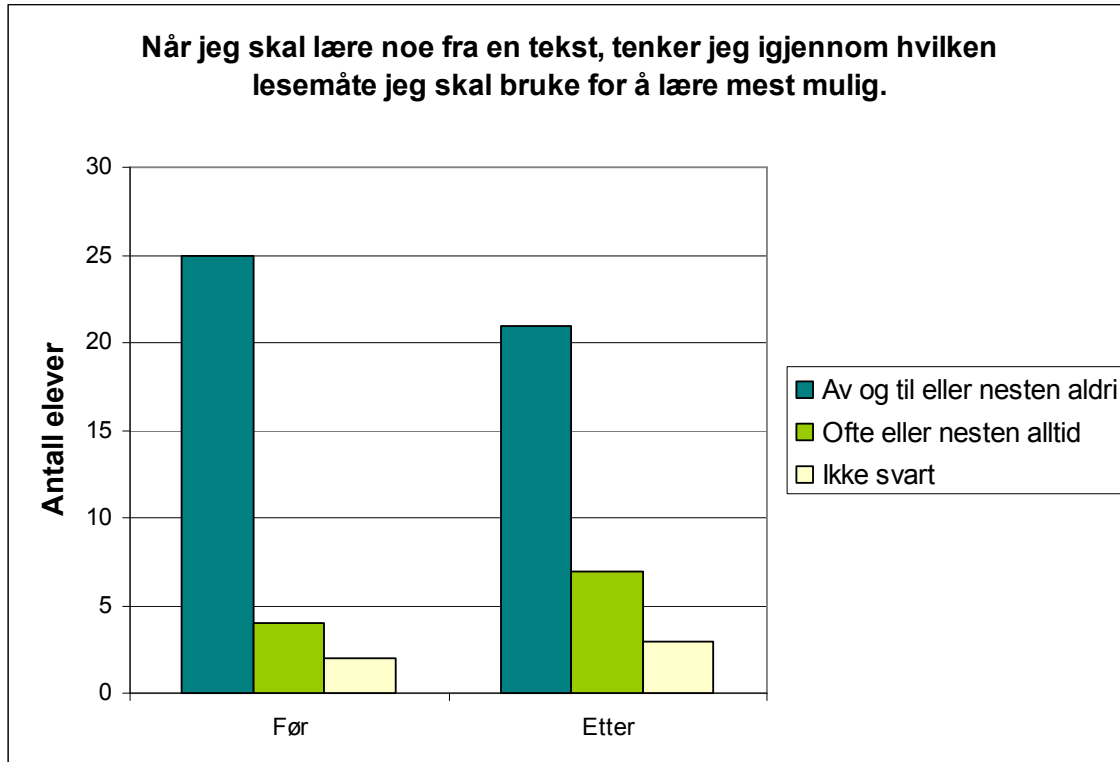


Figur 5.15: Gjennomsnittet av elevenes svar før og etter undervisningsperioden på om de tenker igjennom hvilken lesemåte de skal bruke for å lære mest mulig

Figur 5.16 viser at antallet elever som av og til eller nesten aldri tenker igjennom hvilken lesemåte de skal bruke for å lære mest mulig fra en tekst, synker fra 25 før undervisningsperioden til 21 etter undervisningsperioden. Dette er en liten nedgang. Antallet elever som ofte eller nesten alltid tenker igjennom hvilken lesemåte de skal bruke for å lære mest mulig, er derimot nesten doblet, fra fire til sju elever.

Resultatene i spørreskjemaene stemmer overens med observasjonen fra timen. Bruken av lesestrategier på eget initiativ var beskjeden, til tross for at elevene ble bedt om selv å velge lesestrategi før de begynte å lese. Dersom elevene ikke blir bedt om å velge en lesestrategi før de starter å lese en tekst, vil antakelig enda færre gjøre et bevisst valg om lesemåte. En elev sier i intervjuet at han antagelig vil bruke en

lesestrategi dersom læreren ber han om å velge en strategi selv. Men dersom læreren ikke spesifikt ber elevene om å bruke en lesestrategi, tror han det er mange som bare har lyst til å lese igjennom.



Figur 5.16: Fordeling av antall elever før og etter undervisningsperioden etter hvor ofte de tenker igjennom hvilken lesemåte de skal bruke for å lære mest mulig

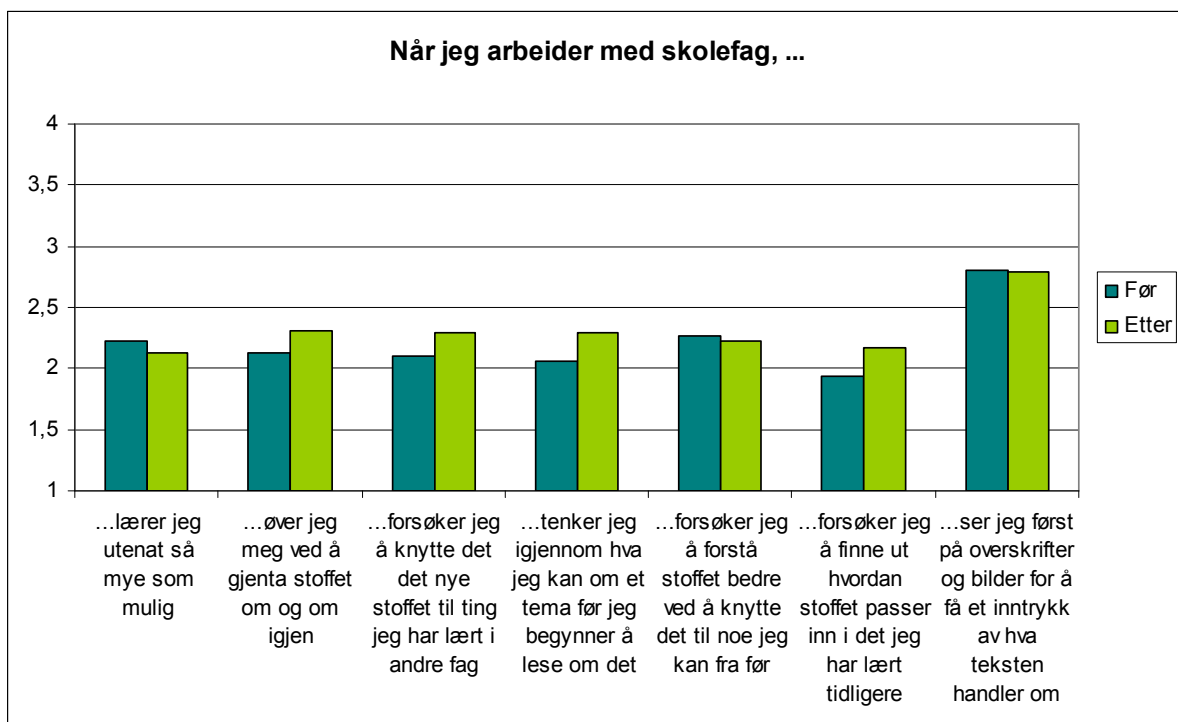
5.11 Oppsummering av endringer i spørreskjemaet

Endringer i bruk av lesestrategier

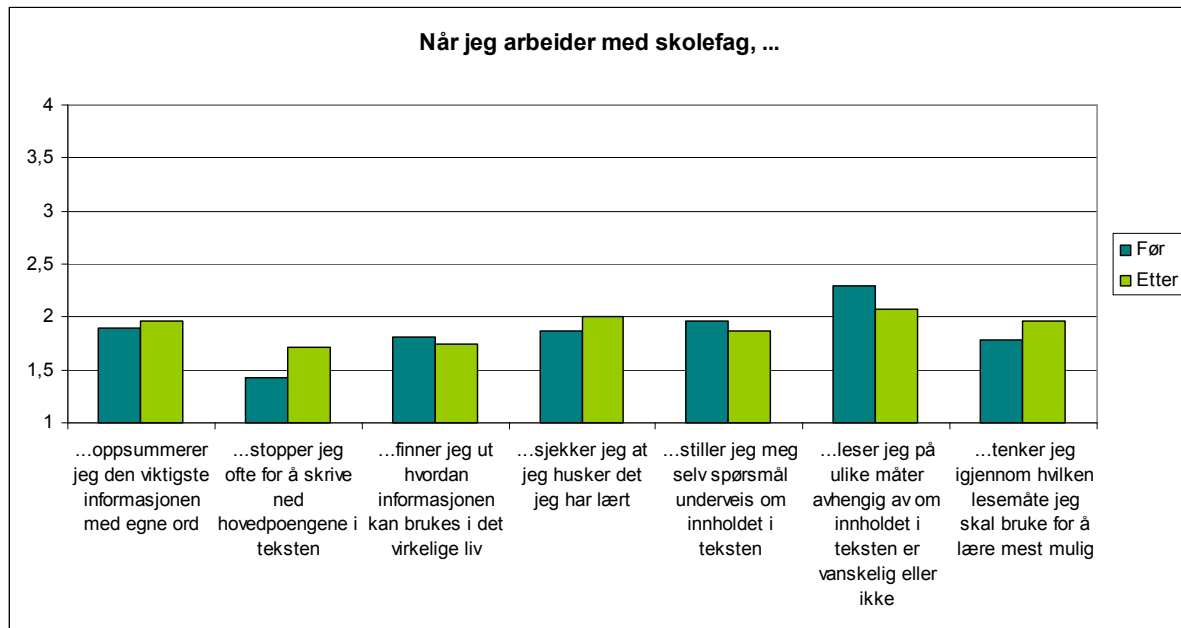
Lesestrategiene elevene oppga at de brukte mest før undervisningsperioden startet, var å se på bilder og overskrifter, finne ut nøyaktig hva man trenger å lære og å knytte stoffet til noe man kan fra før. Etter undervisningsperioden er de tre mest brukte strategiene fortsatt å se på bilder og overskrifter, deretter å gjenta stoffet om og om igjen og til slutt å tenke igjennom hva man kan om et tema før man begynner å lese. Vi jobbet ikke noe med å gjenta stoffet om og om igjen, likevel er den strategien rapportert som den nest mest brukte etter undervisningsperioden. Å stoppe opp for å

skrive ned hovedpoengene i teksten er den strategien som brukes minst, både før og etter undervisningsperioden, og det til tross for at det var en av de strategiene vi brukte mest tid på.

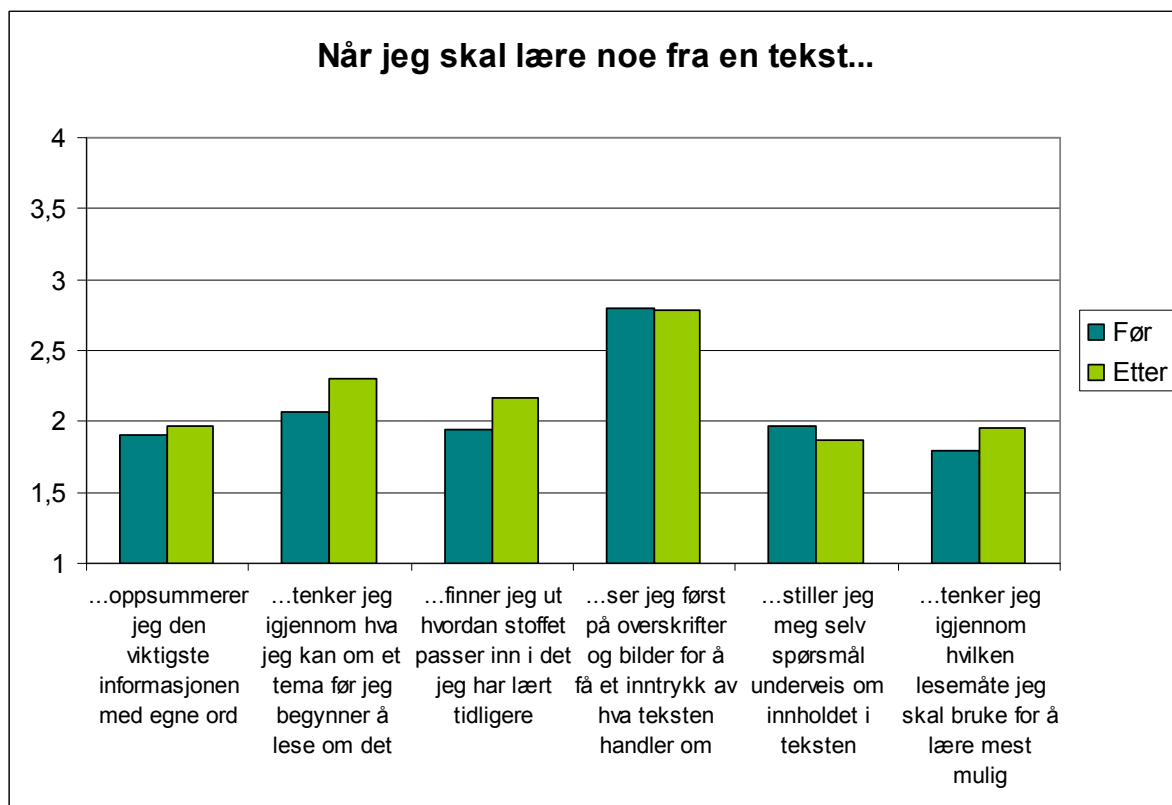
I figur 5.17 og 5.18 vises den rapporterte bruken av ulike lesestrategier før og etter undervisningsperioden. Den totale endringen i bruken av lesestrategier er liten. Det er noe mer bruk av de lesestrategiene som vi fokuserte på i forhold til lesestrategier som vi ikke jobbet med, men endringene er små. I figur 5.19 vises endringene i bruk av lesestrategier som vi jobbet mye med, og vi ser at det kun er én strategi som har fått en liten nedgang. Denne strategien, å stille seg selv spørsmål til innholdet i teksten underveis, brukte vi imidlertid forholdsvis mye tid på, noe jeg diskuterte nærmere i 5.2. I figur 5.20 vises endringene i bruk av de lesestrategiene vi jobbet mindre med, og her ser vi en nedgang i bruk av alle strategiene, bortsett fra å gjenta stoffet om og om igjen. Å gjenta stoffet om og om igjen er den nest mest brukte strategien, og det til tross for at vi ikke fokuserte på den strategien i det hele tatt.



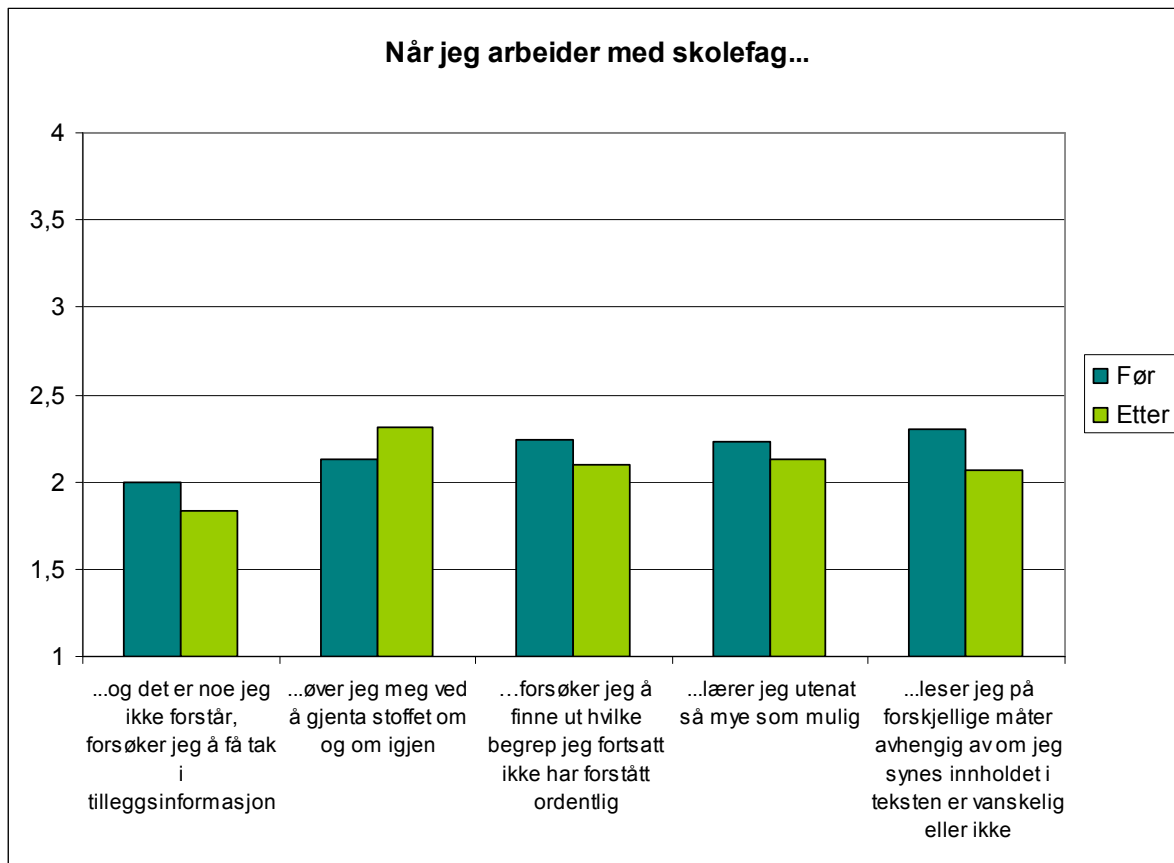
Figur 5.17: Gjennomsnitt av elevenes svar før og etter undervisningsperioden på hvor ofte de bruker ulike lesestrategier



Figur 5.18: Gjennomsnitt av elevenes svar før og etter undervisningsperioden på hvor ofte de bruker ulike lesestrategier



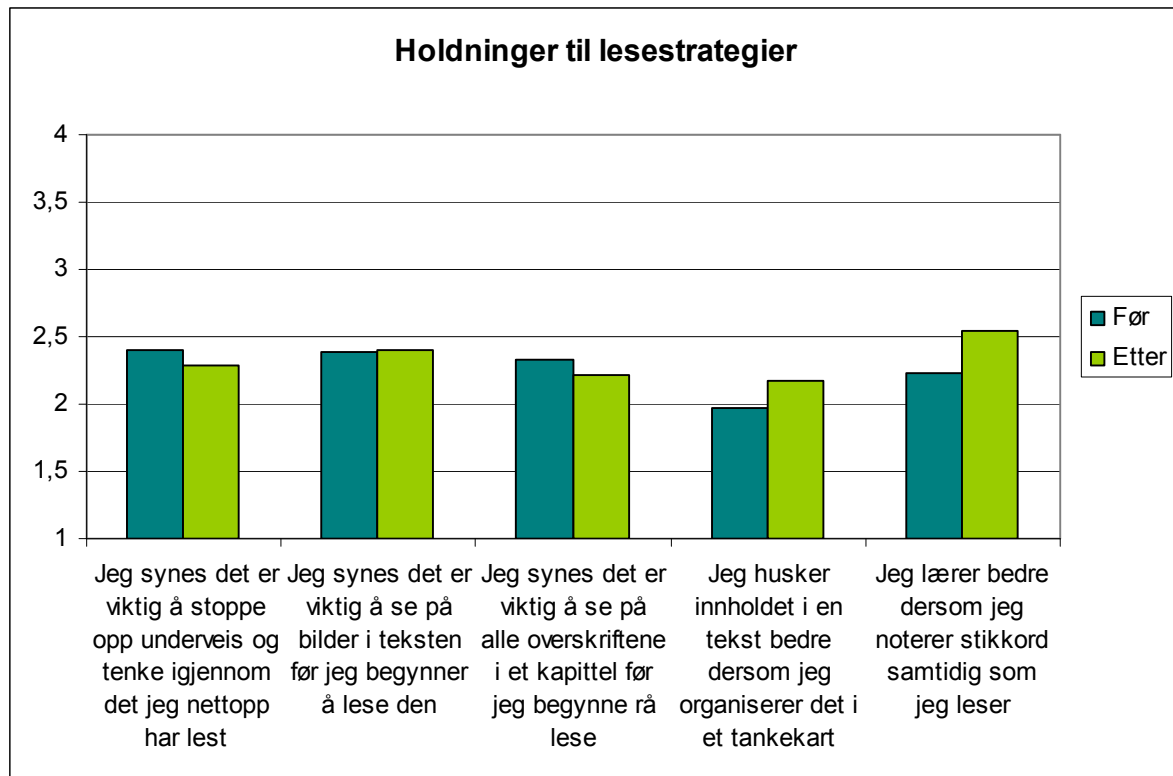
Figur 5.19: Gjennomsnitt av elevenes svar før og etter undervisningsperioden på hvor ofte de bruker de lesestrategiene vi jobbet mye med



Figur 5.20: Gjennomsnitt av elevenes svar før og etter undervisningsperioden på hvor ofte de bruker de lesestrategiene vi jobbet mindre med

Endringer i holdninger til bruk av lesestrategier

Når det gjelder holdninger til bruk av lesestrategier, vises endringene i figur 5.21. Vi ser at holdningen til å bruke stikkord er den som er endret mest i positiv retning, mens også holdningen til å bruke tankekart er endret i positiv retning. Holdningen til å se på bilder i teksten før man begynner å lese den er omtrent uendret, mens holdningen til å se over alle overskriftene i et kapittel før man begynner å lese og til å stoppe opp underveis og tenke igjennom det man nettopp har lest, har endret seg i negativ retning.



Figur 5.21: Gjennomsnitt av elevenes svar før og etter undervisningsperioden på hvor enig eller uenig de er i ulike utsagn om lesestrategier

Forholdet mellom holdninger til og bruk av lesestrategier

For å sammenligne elevenes holdninger med rapportert bruk, må vi gå tilbake til figur 5.4. Den viser at 16 elever sier seg enig i at det er viktig å se på bilder før man leser og 11 elever sier seg enig i at det er viktig å se på overskrifter før man leser, mens figur 5.3 viser at 18 elever oppgir at de ofte eller nesten alltid ser på bilder og overskrifter. Det betyr at det er flere elever som oppgir at de ser på bilder og overskrifter før de leser enn som synes det er viktig å gjøre det. Motsatt så vi i 5.7 at det er flere elever som synes det er viktig å stoppe opp underveis og tenke igjennom det de har lært enn det er elever som oppgir at de gjør det. Det kan virke som om elevene både *braker* strategier de ikke synes det er viktige å bruke samtidig som de også *lar være å bruke* strategier som de vet det er smart å bruke.

5.12 Intervju

Jeg intervjuet sju elever. Lene og Beate ble intervjuet sammen, Anders og Karoline ble intervjuet sammen og Vegard, Jarle og Mehmet ble intervjuet sammen. Anders, Beate, Vegard og Lene er faglig over middels sterke, mens Jarle, Mehmet og Karoline er faglig under middels sterke. Jeg kjenner elevene forholdsvis godt, og det virket som om alle var ærlige. Jeg presiserte ovenfor dem at ingen ting av det de sa ville få innvirkning på min vurdering av arbeidene deres, og at jeg kun var ute etter opplysninger om arbeidet med lesestrategier. Det er selvsagt likevel en viss mulighet for at de holdt tilbake noen meninger, enten av normale høflighetsgrunner eller i frykt for at det de sa kunne påvirke min vurdering av dem faglig eller mitt generelle forhold til dem. Muligheten for at intervjuobjektene lot seg påvirke av de andre som ble intervjuet samtidig, er også tilstede.

På spørsmål om hva de synes de har lært i løpet av tolvukersperioden, svarer flere av elevene at de synes de kunne de ulike lesestrategiene fra før. Lene sier hun nå er mer bevisst egen bruk av lesestrategier, men at hun bare bruker én strategi, skriftlig oppsummering, fordi hun liker den best. Karoline har lært om muntlig oppsummering. Hun liker det godt og har brukt det i ettertid. Hun mener det er enklere når man har egne lærestrategier. Anders synes ikke han har lært noen nye lesestrategier. Det er mange av dem som han ikke har brukt før, men som han visste om. Å lese og så skrive et referat av det som har skjedd, har han ikke gjort før. Skrive stikkord har han heller ikke gjort så mye før, men det har han gjort mye nå. Anders bruker tankekart en del. Beate synes ikke hun har lært noe i den perioden vi har fokusert på lesestrategier, mens Lene har lært at man må få ting inn på forskjellige måter for å huske det bedre. Beate synes muntlig sammendrag er greit, og Lene sier: ”Hvis man kan si det uten å se på no’ ark eller no’, da kan man det.” Likevel sier de at de helst gjør oppsummering skriftlig, for da har de den lenger og kan se tilbake på den i boka. Lene tar først skriftlig oppsummering, og så tar hun muntlig oppsummering etterpå. Deretter sjekker hun om det stemmer med det skriftlige.

Vegard synes ikke han har lært noe særlig i denne perioden, men Jarle synes han har lært litt om å stille spørsmål til teksten. Både Jarle og Vegard synes tankekart er mindre effektivt enn å stille spørsmål til teksten, skrive stikkord eller lage sammendrag. Mehmet skriver stikkord hvis han må. Han liker ikke å lage skriftlig sammendrag. Det gjør ikke Jarle eller Vegard heller, men de liker muntlig oppsummering. Mehmet synes muntlig oppsummering er bra, men han gidder ikke å gjøre det. Han bare leser og håper på det beste. Ingen av guttene brukte muntlig oppsummering før vi jobba med det. De synes ikke det er nyttig å bla igjennom kapittelet og se på bilder og overskrifter før de begynner å lese selve teksten, men synes det holder å lese overskriften på første side. Alle guttene sier de har fått større innsikt i hvilke lesestrategier som passer for dem.

På spørsmål om hva de synes om å lære lesestrategier, svarer nesten alle at de synes det er kjedelig å jobbe med lesestrategier som de ikke liker. Jarle liker muntlig sammendrag best, stikkord og litt skriftlig sammendrag. Vegard sier: ”Jeg er mer sånn huske-person, jeg orker ikke å notere alt det jeg driver med. Jeg hater å holde orden på ark og sånn.” Mehmet synes det er best med muntlig oppsummering og stikkord.

Elevene sier de bruker lesestrategier forskjellig etter hvor viktig de oppfatter at lesingen er. Beate sier: ”Når du leser til prøve, leser du for å lære, å lese lekser er bare noe du må gjøre.” Beate sier også at det er lett å hoppe over leselekse. Mehmet mener det er fordi det er vanskelig for læreren å sjekke, og man kan skynde seg å lese i timen før man blir spurt. Elevene sier de jobber bedre med teksten dersom de skal ha en prøve med karakter. Når Jarle leser til prøve, leser han først igjennom teksten, før han svarer på spørsmål. Disse spørsmålene er det moren hans som lager, eller han bruker dem som står i boka. Mehmet får også en i familien til å stille spørsmål etter han har lest teksten. Han må lese flere enn én gang for å huske innholdet. Vegard leser igjennom mange ganger før han svarer muntlig på spørsmål som han lager selv, og etterpå sjekker han i boka om han har svart rett. Han lærer utenat.

Ingen av elevene sier at de benytter andre lesestrategier enn å lese igjennom dersom de ikke får beskjed om det. Men likevel; Lene stiller spørsmål i hodet til det hun

akkurat har lest, og Vegard oppsummerer i hodet mens han leser og passer på at han forstår. Heidi tenker noen ganger igjennom hva hun kan om et emne hun skal lese om, mens Lene legger merke til ting hun kan fra før mens hun leser. Mehmet tenker ikke igjennom hvordan han skal lese en tekst, han vil bare bli fortrest mulig ferdig. Jarle prøver å få med seg stoffet, men av og til bare leser han for å bli fortrest mulig ferdig. Lene og Beate synes det er lettere å trekke det viktigste ut av en narrativ tekst enn av faktatekster.

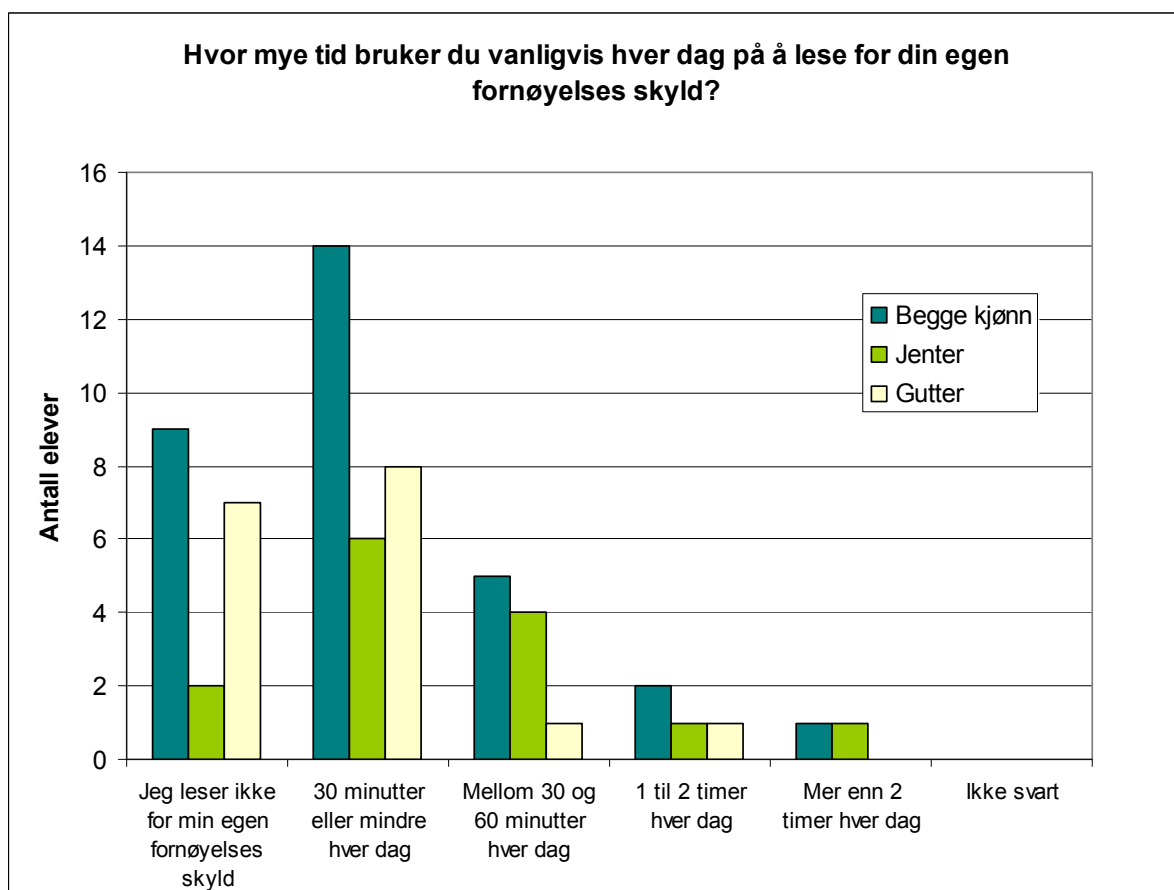
De snakker lite om lesestrategier i andre fag, men det ble fokusert på det i begynnelsen av skoleåret i de fleste fag, deretter dabbet det av. Beate sier hun ikke fortsatte å bruke noen av de lesestrategiene, mens Lene bruker dem når hun føler behov for det. Karoline har brukt lesestrategier i samfunnsfag og engelsk. Anders har også benyttet lesestrategier i andre fag. Anders liker best å skrive stikkord, mens Karoline helst leser igjennom og ramser opp for seg selv. Anders mener det er lurt at læreren minner dem på å bruke lesestrategier for ”det er mange som bare har lyst til å lese igjennom, men hvis de blir pushet litt så... De lærer bedre og”. Både Anders og Karoline bruker lesestrategier mer nå enn før, både i norskfaget og i andre fag.

Likhetene og forskjellene mellom elevene kommer klarere til syne i intervjuene enn i spørreundersøkelsen. Alle de sju intervjuede elevene har hver sin mening om hvilke lesestrategier de best liker å jobbe med. Noen liker skriftlig oppsummering godt, mens for andre fungerer muntlig oppsummering bedre. Flere synes det er effektivt å skrive stikkord, mens det er delte meninger om hvor effektivt det er å bruke tankekart. De fleste liker godt å svare på spørsmål til teksten, men ikke alle lager spørsmålene selv, de får en i familien til å gjøre det eller de bruker spørsmålene i boka. Alle er enige om at det er kjedelig å jobbe med lesestrategier de ikke liker. Nesten alle synes også at de kunne de ulike lesestrategiene fra før og at de ikke har lært noe nytt i undervisningsperioden, men at de bruker lesestrategiene mer bevisst nå. Ingen av elevene jeg intervjuet benytter lesestrategier bevisst dersom de ikke får beskjed om det. De sier at de jobber bedre med teksten dersom de skal ha prøve med karakter. Den mest vanlige lesestrategien før prøver er å lese teksten flere ganger og deretter

svare på spørsmål til teksten. Å gjenta stoffet om og om igjen er oppgitt som den nest mest vanlige lesestrategien i spørreundersøkelsen etter undervisningsperioden, og det samsvarer med opplysningene elevene gir i intervjuene. Den forholdsvis lave bruken av lesestrategier som elevene oppgir i spørreundersøkelsen, samsvarer også med den informasjonen elevene gir i intervjuene om at de ikke bruker lesestrategier dersom de ikke får beskjed om det.

5.13 Hvor mye leser elevene?

Det er nesten ingen forskjell på hvor mye elevene oppgir at de leser for egen fornøyles skyld før og etter undervisningsperioden. Figur 5.22 viser elevenes rapporterte bruk av tid til fritidslesing etter undervisningsperioden.



Figur 5.22: Fordeling av antall elever etter undervisningsperioden, både samlet og delt i kjønn, etter hvor mye de oppgir at de leser hver dag for egen fornøyles skyld

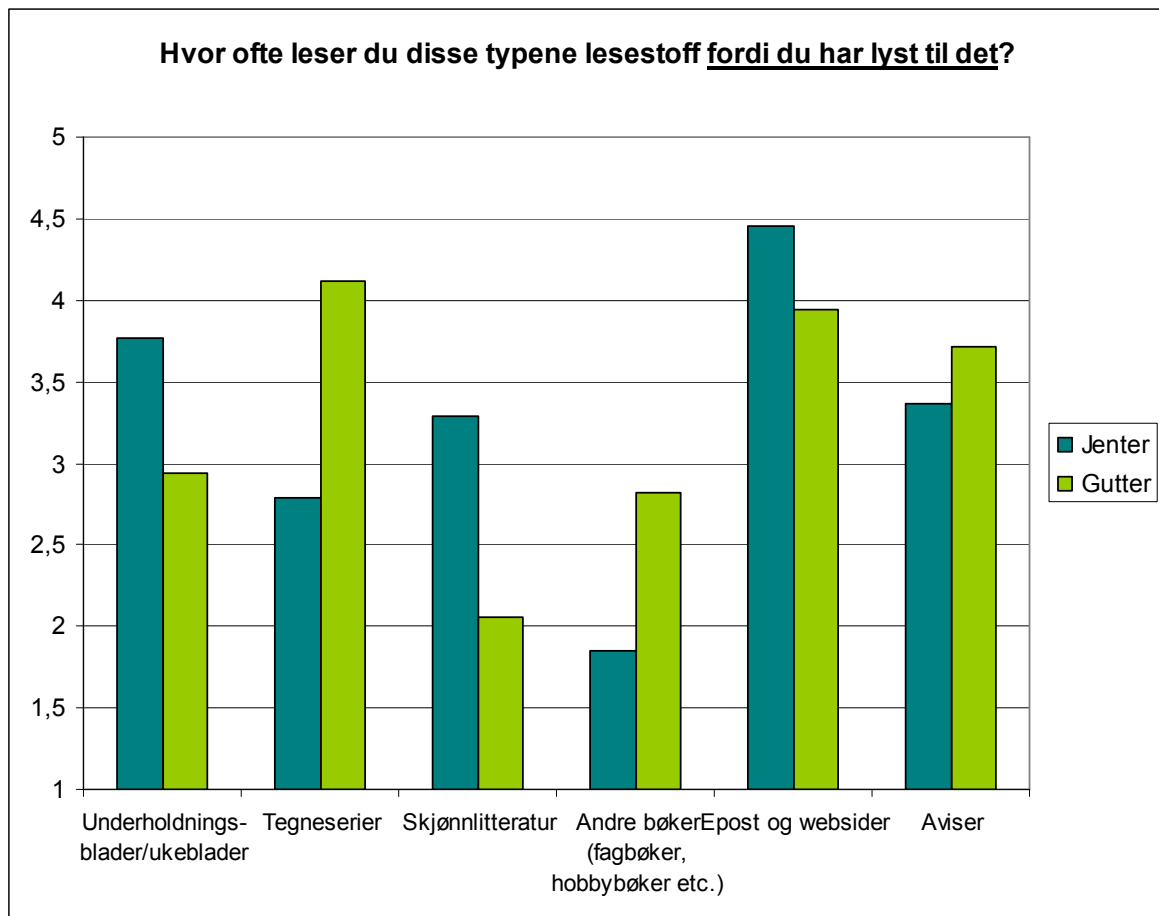
Ni elever, eller nesten 30 %, oppgir etter undervisningsperioden at de ikke leser for egen fornøyles skyld. 14 elever, eller 45 %, leser mindre enn 30 minutter, 8 elever, omtrent 26 %, oppgir at de leser mer enn 30 minutter hver dag for sin egen fornøyles skyld. Til sammenligning oppga 35 % av elevene i PISA 2000 (Lie m. fl. 2001) at de ikke leser for egen fornøyles skyld, 35 % oppga at de leser mindre enn 30 minutter hver dag og 30 % oppga at de leser mer enn 30 minutter hver dag. I PISA 2006 (Kjærnsli m. fl. 2007) oppga færre elever at de ikke leser for egen fornøyles skyld enn i PISA 2000, og dersom vi antar at de elevene som har begynt å lese, befinner seg i gruppen som leser mindre enn 30 minutter hver dag, er resultatene fra min base temmelig like resultatene fra PISA 2006, noe som igjen betyr at lesevanene til min base ikke skiller seg fra det normale, verken i positiv eller negativ retning.

5.14 Kjønnsforskjeller

Det er stor forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder lesemengde. Mens det bare er to av fjorten jenter som oppgir at de ikke leser for fornøyles skyld, er det hele sju av sytten gutter som oppgir det samme. Seks av fjorten jenter leser mer enn 30 minutter hver dag, mens det bare er to gutter som leser så mye.

I figur 5.23 vises hva slags lesestoff som lystles fordelt på kjønn. Svaralternativene var 1 = *aldri eller nesten aldri*, 2 = *noen få ganger i året*, 3 = *omtrent en gang i måneden*, 4 = *flere ganger i måneden* og 5 = *flere ganger i uka*. Vi ser at gutter leser mer tegneserier, aviser og andre bøker enn jenter, mens jenter leser mer ukeblader og skjønnlitteratur enn gutter. Dette er resultater som bekreftes i andre leseundersøkelser de siste årene. I PISA 2000 er tendensen den samme som i denne basen, det er flest gutter som rapporterer at de aldri leser for egen fornøyles skyld, og det er flest jenter som leser mer enn 30 minutter for sin egen fornøyles skyld (Lie m. fl. 2001). Når det gjelder type lesestoff, er også tendensen i denne basen den samme som i PISA 2000. Jentene leser oftere ukeblader enn guttene, og guttene leser mye tegneserier. Den eneste kategorien som skiller seg fra PISA 2000, er lesing av websider og e-post.

Mine elever oppgir at de oftere leser på internett enn det elevene gjorde i PISA 2000, og jentene leser mer på internett enn guttene. Dette kan skyldes at internett brukes mer og mer, og sju år er lenge i den sammenheng. Flere har tilgang til internett hjemme i 2007 enn i 2000, og bredbånd er blitt mer vanlig. For å få en mer riktig sammenligning, kan vi gå til PISA 2006 (Kjærnsli m. fl. 2007). Der er antall elever som leser på internett flere ganger i uka mye høyere enn i 2000. Mellom 65 og 70 % av elevene i PISA 2006 oppgir at de leser på internett flere ganger i uka, og det er omtrent samme resultat som jeg finner i undersøkelsen min, der omkring 67 % av elevene leser på internett flere ganger i uka.



Figur 5.23: Gjennomsnitt av gutters og jenters svar etter undervisningsperioden på hvor ofte de leser ulike typer lesestoff

Vi har sett at det er forholdsvis stor forskjell i jenters og gutters lesevaner, og denne forskjellen finner vi også når det gjelder bruk av lesestrategier. Jenter oppgir at de

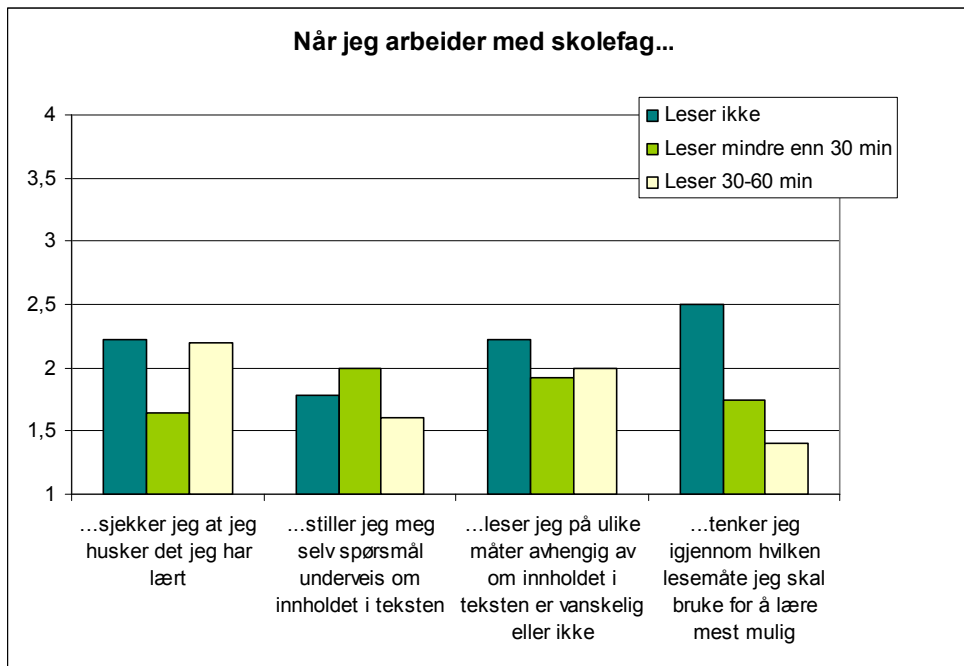
bruker lesestrategier oftere enn gutter, men guttene endrer seg mer i positiv retning i løpet av undervisningsperioden.

5.15 Fritidslesing og lesestrategier

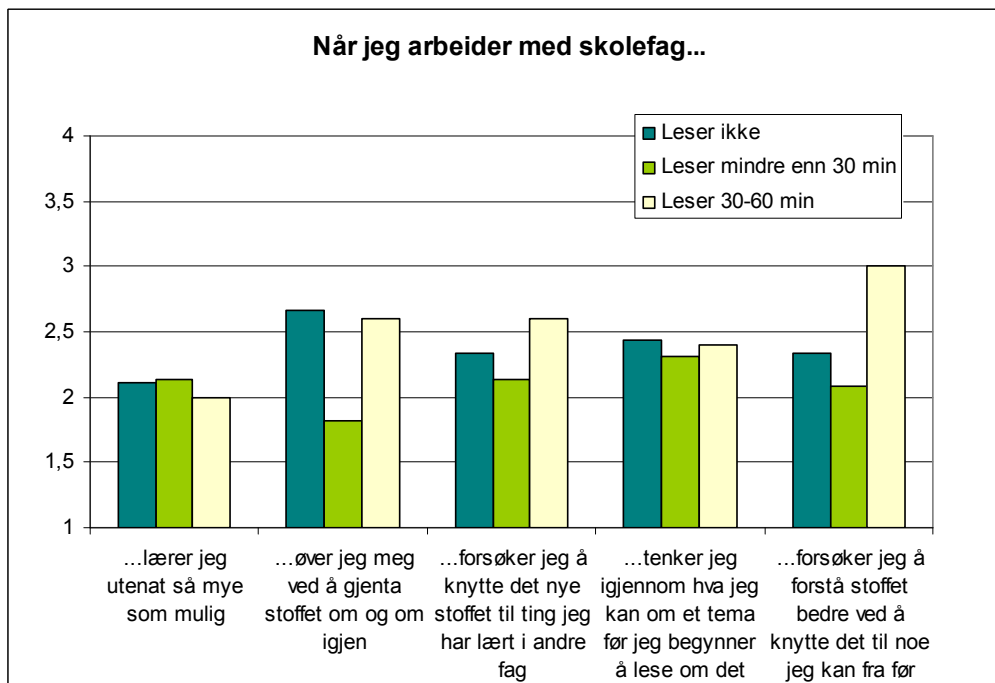
I alle de tre PISA-undersøkelsene viser resultatene at elever som har positive holdninger til lesing og som oppgir at de leser mye i fritiden, presterer bedre enn elever som sier det motsatte (Kjærnsli m. fl. 2007). I PISA 2000 (Lie m.fl. 2001) gikk det markante skillet mellom de som ikke leste hver dag for egen fornøyles skyld og de som gjorde det. PISA 2000 fant også klare sammenhenger mellom bruken av ulike kontroll- og utdypingsstrategier og leseprestasjoner. Tilsvarende sammenligninger er det ikke grunnlag for å finne i mine data. Jeg har derimot undersøkt om det finnes en sammenheng mellom mengden fritidslesing og bruk av lesestrategier i min base.

Resultatene framkommer i figurene 5.24, 5.25 og 5.26. Det er kun de som oppgir at de ikke leser hver dag for egen fornøyles skyld, de som leser mindre enn 30 minutter hver dag for egen fornøyles skyld og de som leser 30-60 minutter hver dag for egen fornøyles skyld som er tatt med. Det var til sammen bare tre elever som rapporterte at de leste 1-2 timer og over 2 timer hver dag for egen fornøyles skyld, og de er derfor ikke tatt med.

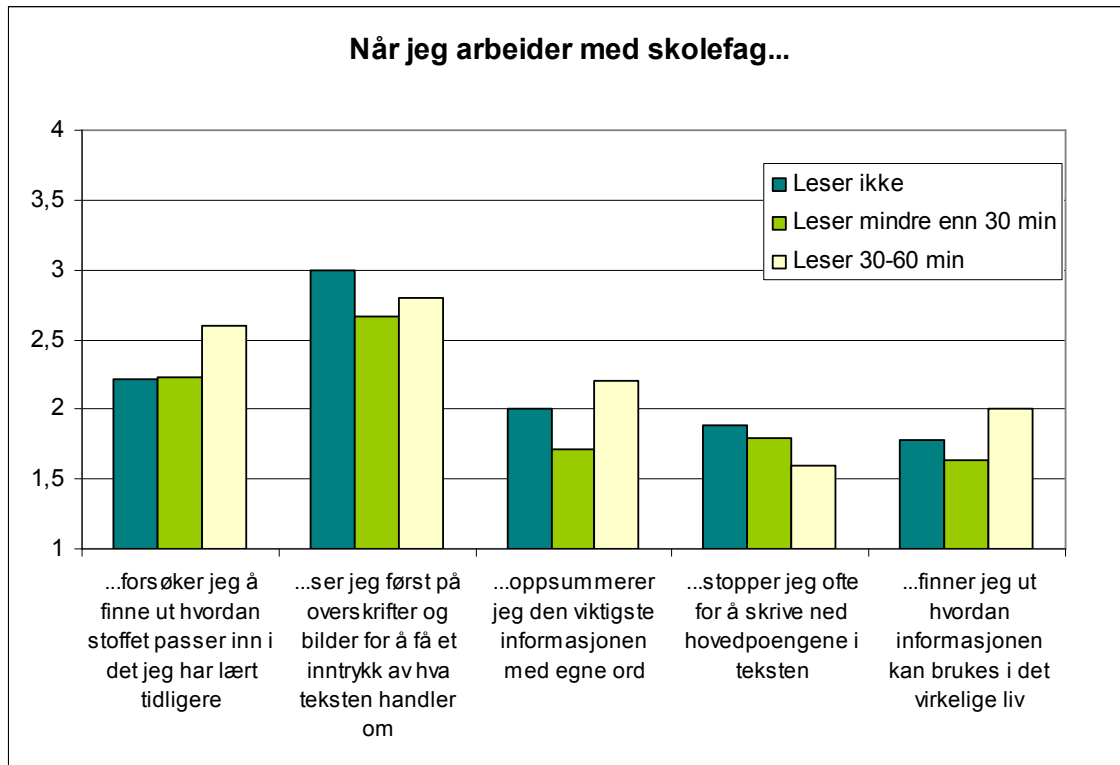
De som leser mindre enn 30 minutter hver dag fordi de har lyst til det, oppgir at de bruker lesestrategier sjeldnere enn de som leser 30-60 minutter hver dag fordi de har lyst til det, men faktisk også sjeldnere enn de som oppgir at de ikke leser hver dag for egen fornøyles skyld. De som ikke leser hver dag for egen fornøyles skyld og de som leser mellom 30 og 60 minutter hver dag fordi de har lyst til det, oppgir at de bruker lesestrategier omtrent like mye. Nå sier ikke min undersøkelse noe om elevenes prestasjoner, men dersom sammenhengen mellom fritidslesing og prestasjoner er den samme i min base som i PISA-undersøkelsene, skulle man tro at elevenes bruk av lesestrategier økte i takt med mengden fritidslesing, men det skjer altså ikke.



Figur 5.24: Gjennomsnitt av hvor mye elevene etter undervisningsperioden oppgir at de bruker ulike lesestrategier etter hvor mye de leser hver dag for egen fornøynelses skyld



Figur 5.25: Gjennomsnitt av hvor mye elevene etter undervisningsperioden oppgir at de bruker ulike lesestrategier etter hvor mye de leser hver dag for egen fornøynelses skyld



Figur 5.26: Gjennomsnitt av hvor mye elevene etter undervisningsperioden oppgir at de bruker ulike lesestrategier etter hvor mye de leser hver dag for egen fornøyles skyld

6. Drøfting

6.1 Endringer etter undervisningsperioden

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser en minimal endring i holdninger til lesestrategier og bruken av lesestrategier. De lesestrategiene vi fokuserte på, har en noe mer positiv endring enn de lesestrategiene som vi jobbet mindre med, men endringene er altså små.

Det kan være mange årsaker til at endringene i bruken av lesestrategier er så små som resultatene i spørreskjemaet viser. For det første kan det skyldes at elevene har utviklet en større bevissthet om bruken av lesestrategier. De har lært mer om de ulike lesestrategiene og oppdaget at de ikke bruker dem så mye som de først trodde. Det å bla igjennom kapittelet før vi leste, syntes mange var bortkasta, og det er mulig elevene svarte mer negativt andre gang fordi de ikke hadde særlig bevissthet rundt det første gang de svarte. Flere av elevene sier også i intervjuene at de bruker lesestrategier mer bevisst etter undervisningsperioden enn før. De framhevet at det var viktig for dem å bruke de lesestrategiene som de syntes fungerte best for dem, og at andre lesestrategier ble sett på som nærmest bortkasta. Det kan vel også gi utslag i materialet. Elevene er muligens blitt mer negative til strategier som de ikke liker, og mer positive til strategier de liker.

For det andre kan svakheter ved svarskalaene i spørreskjemaet virke inn.

Svarkategoriene *av og til* og *ofte* er vide. Selv om man i løpet av tolv ukersperioden faktisk øker bruken av lesestrategier, trenger man ikke å øke bruken så mye at man føler man kan skifte svarkategori.

For det tredje kan forsøksperioden være for kort. Selv om tolv uker er en ganske vanlig lengde i effektstudier, må evnen til å bruke lesestrategier oppøves gjennom en lang prosess i kombinasjon med det vanlige arbeidet gjennom hele skoleåret. Dette er

i tråd med de studiene for eksempel Pressley og Wharton-McDonald gjennomførte på slutten av 1980-tallet (jf. kapittel 2). De fant at utviklingen av god leseforståelse er avhengig av at strategiundervisningen pågår over lang tid. Som nevnt i teorikapittelet, viser forskning at arbeid med lesestrategier gir best effekt dersom det blir en del av den vanlige undervisningen, og at arbeidet med lesestrategier må foregå over lange perioder. Det beste er om arbeidet med lesestrategier blir en del av den vanlige undervisningen til en hver tid. Elevene mine sier selv i intervjuene at de ikke bruker noen spesielle lesestrategier dersom læreren ikke ber dem om det. ”Jeg bare leser, og så håper jeg på det beste,” sier Mehmet. De fleste oppfatter leselekse som noe de bare skal gjøre, uavhengig av om de lærer noe av det eller ikke.

Et siste moment er at arbeidet med lesestrategier kun gikk for seg i norsktimene. Dersom strategiundervisning også hadde vært gitt i andre fagtimer, kunne resultatet blitt annerledes, både fordi elevene ville fått mer tid til å lære seg lesestrategiene og til å bruke dem, men også fordi lesestrategiene på en bedre måte ville bli knyttet til lesing generelt, og ikke bare til norskfaget. Flesteparten av elevene jeg intervjuet, sier at de ikke bruker lesestrategier i andre fag. Enkelte elever oppgir likevel at de gjør det, men de sier også at de trenger å bli pushet på å benytte seg av lesestrategier.

6.2 Elevenes bevissthet om bruk av lesestrategier

Svarene jeg fikk da jeg stilte spørsmålene ”Har du forstått teksten når du har forstått alle ordene i den?” og ”Kan den som har lest teksten flest ganger teksten best?” viste at det var uenighet blant elevene. Det var tydelig at elevene la forskjellige tolkninger av leseprosessen til grunn for svarene de gav. At folk har forskjellige oppfatninger av hva det vil si å lese, er ikke nytt. Kulbrandstad (2003) viser til et prosjekt hun gjorde i en niendeklasse når hun sammenlikner tendensen folk flest har til å sette likhetstegn mellom lesing og boklesing og mellom lesing og avkoding. Hun fant at de fleste niendeklassingene beskrev lesing som en aktivitet som hadde med avkoding å gjøre, mindre enn en tredjedel av elevene forklarte lesing som en meningssøkende aktivitet.

Det er nærliggende å tro at de av elevene mine som svarte at man har forstått teksten når man har forstått alle ordene i den, kun tenker på lesing som en avkodingsaktivitet, noe som er nødt til å påvirke deres holdning til å bruke lesestrategier.

Kulbrandstad viser også til en undersøkelse av Solheim og Tønnessen (1999, sitert i Kulbrandstad 2003:172-175) der det kommer fram at særlig svake elever overvurderer sin egen leseevne. Kulbrandstad mener dette kan skyldes at de svake leserne mener at det går greit å lese fordi de klarer å avkode, og at det er å avkode de forbinder med å lese. Svake lesere er ikke klar over at de selv ikke forstår teksten, og tror at dersom de har forstått alle ordene i teksten, har de også forstått innholdet i den. Den samme tendensen synes å finnes i min spørreundersøkelse. 60 % av elevene mine sa seg enige i påstanden *Jeg er sikker på at jeg kan forstå selv de vanskeligste delene av tekster*. Flere av disse elevene oppfatter jeg som mindre gode lesere. Over halvparten av de elevene jeg oppfatter som mindre gode lesere, er sikre på at de forstår selv de vanskeligste delene av tekster. Blant de elevene jeg oppfatter som gode lesere, sier to tredjedeler seg enige i påstanden. Det er verdt å merke seg at så mange elever overvurderer sin egen leseevne når vi vet at for å bli en strategisk leser, er det viktig å være klar over sine egne styrker og svakheter. For å forstå en tekst, er man nødt til å oppdage når man ikke forstår. For å klare det, må man være klar over at å forstå en tekst er mer enn bare å forstå alle enkeltordene i den. Man må skjønne at forståelse ikke handler om antall ganger man leser teksten, men *hvordan* man leser teksten. For elever som oppfatter lesing som en avkodingsferdighet, kan det virke meningsløst å jobbe med lesing når man allerede kan avkode. Derfor blir utfordringen å forklare elevene forskjellen mellom avkoding og forståelse, slik at de forstår hvorfor det er viktig å lære seg gode lesestrategier også etter at man kan avkode.

I intervjuene oppgir de fleste elevene at de har lært noe av undervisningsperioden, i hvert fall at de har funnet en lesestrategi som passer for dem. En elev synes ikke han har lært noen nye lesestrategier, han kunne alle fra før. Forskjellen er at nå bruker han dem, før brukte han dem ikke. Dette viser at elevene trenger å få erfaring med

hvordan lesestrategier brukes og hvorfor de er nyttige. Det nytter ikke å ha kunnskap om lesestrategiene hvis man ikke vet når de bør brukes og hvorfor de bør brukes.

6.3 Elevenes holdninger til bruk av lesestrategier

I intervjuene oppgir noen elever at det er kjedelig å jobbe med lesestrategier som de ikke liker. Spørsmålet er hvor raskt elevene kan vite om de liker eller misliker en lesestrategi. Holdningen til enkelte av elevene i timene viser at de misliker strategiene før de har prøvd, og hvordan kan det ha seg? Svaret på spørsmålet kan være at elevene har vært borti enkelte lesestrategier tidligere, men ikke erfart at de virker og dermed dannet seg en negativ oppfatning av dem. Lesestrategier som elevene ikke merker større læringseffekt av, oppleves som merarbeid. Det viser at det er forskjell på å ha kunnskap om en lesestrategi og å ha ferdigheter i å bruke den.

Elevene oppgir i intervjuene at de bruker andre lesestrategier når de skal ha prøve der de får karakter, enn når de skal lese noe uten å få karakter. Da leser de mest bare for å ha gjort det. Karakterer motiverer altså elevene til å bruke lesestrategier. Dersom de ikke får karakter, blir lesingen kun en aktivitet som må gjøres, og det spiller ingen rolle om resultatet er forståelse eller ei.

Elevene bruker ikke lesestrategier dersom de ikke er motiverte for det. Motivasjon spiller en avgjørende rolle for elevenes bruk av lesestrategier, og det er derfor viktig å synliggjøre behovet for å bruke dem. Elevene må være inneforståtte med hvorfor det er viktig å kunne lese på best mulig måte. Som nevnt over kan det virke meningsløst å jobbe med lesing dersom man oppfatter lesing kun som en avkodingsferdighet.

Elevene må forstå at det tar tid å lære seg å lese effektivt, men at innsatsen som legges ned i arbeid med lesestrategier, vil belønnes med større læringskapasitet. Læring krever innsats, og elevene må oppleve at de får noe igjen for det arbeidet de legger ned.

Det er klart at en elev som stadig opplever å mislykkes med de oppgavene han blir satt til å løse, vil vegre seg for å ta fatt på nye oppgaver. Derfor er det viktig at elevene får oppgaver knyttet til arbeidet med lesestrategier der de faktisk opplever at de lykkes. Å ha lyst til å gå i gang med en oppgave er avgjørende for resultatet av det arbeidet man legger ned. Dette kalles mestringsmotiv og henger nøye sammen med oppgavens vanskelighetsgrad. Dersom oppgaven virker for enkel, kan det være at eleven ikke gidder ta seg bryet med å gjøre den, det gir ingen stor mestringsfølelse å mestre noe som anses som langt under eget nivå. Oppgaven blir da kjedelig og meningsløs å gjøre. Motsatt kan en oppgave som er altfor vanskelig, ta fra eleven all motivasjon for å gi seg i kast med den. Det er ikke noe vits i å begynne på noe man vet man ikke får til, da er det bedre å unngå nederlaget ved å ikke starte på oppgaven i det hele tatt. En oppgave bør altså være så vanskelig at den gir en god mestringsfølelse dersom man lykkes med den, men ikke så vanskelig at frykten for å mislykkes overskygger troen på å lykkes. I tillegg må oppgaven virke meningsfull, eleven må synes oppgaven er verdt strevet. Det er lærerens oppgave å tilpasse oppgavens vanskelighetsgrad til den enkelte elev, slik at motivasjonen for å gå i gang med den er optimal.

Elevenes motivasjon for å bruke lesestrategier påvirkes av deres erfaring med å bruke dem. Dersom de opplever å lykkes bedre ved å være bevisste på hvilken måte de leser, vil de bli mer motiverte for å benytte lesestrategier. Å være bevisst sin egen bruk av lesestrategier krever at man har gode kunnskaper om ulike typer lesestrategier, hvorfor de er viktige å bruke og når de bør brukes. Eleven må også være klar over at formålet med å lese teksten er å lære noe av den. Dersom ikke målet står klart for eleven, er det i grunnen svært vanskelig å velge den mest hensiktsmessige lesestrategien.

Resultatene i spørreskjemaet viser at elevene ikke bruker lesestrategier i særlig stor grad. De mest opplagte årsakene til det kan være både manglende motivasjon for å bruke lesestrategier, liten kunnskap om lesestrategier og manglende positiv erfaring med å bruke lesestrategier. Disse årsakene henger nøye sammen, både fordi lite

kunnskap om lesestrategier og manglende positiv erfaring med bruk av lesestrategier kan føre til lav motivasjon for å bruke lesestrategier og fordi lav motivasjon for å bruke lesestrategier kan føre til manglende ønske om å lære mer om lesestrategier. Ved siden av disse viktige faktorene, spiller også andre faktorer en rolle når det kommer til elevenes faktiske bruk av lesestrategier.

6.4 Andre faktorer som påvirker bruken av lesestrategier

Ved siden av elevenes tidligere kunnskap om og erfaring med lesestrategier og elevenes motivasjon for å bruke dem, er det også en rekke andre faktorer som påvirker arbeidet med leseforståelse. Som nevnt tidligere, vil graden av integreringen av lesestrategiundervisningen på tvers av fag i den vanlige undervisningen være viktig for bruken av lesestrategier. I tillegg er elevenes tekniske leseferdigheter, all tidligere kunnskap og erfaring elevene har, tekstutvalget og læreren sentrale faktorer.

6.4.1 Teknisk leseferdighet og kontroll av egne lesestrategier

Det er selvsagt at teknisk leseferdighet er viktig i leseforståelsesprosessen. Dersom avkodingen er automatisert, frigjøres kognitiv kapasitet, og leseren kan fullt og helt konsentrere seg om å forstå det som leses. Men automatisert avkoding betyr ikke at man nødvendigvis har god leseforståelse. Det er helt nødvendig at man overvåker egen lesing og iverksetter tiltak dersom man oppdager at man ikke forstår. Slike stopp er mer krevende enn kun å la blikket flyte nedover sidene, og det krever motivasjon for å stoppe opp å bruke tid på å kontrollere forståelsen. Man må ville det. Man må ønske å forstå det som står i teksten. Dersom et slikt ønske uteblir, blir målet med å lese teksten kun å komme igjennom for å kunne si at man har lest den. Argumentet hos mange er at det tar så lang tid å sjekke forståelsen underveis. Men alternativet er jo at man forstår lite av det man leser, og da vil tiden man har brukt på å lese være helt bortkastet. Tidsmessig ville man antagelig fått mer igjen for å legge inn noen kontrollstopp, for da ville man sannsynligvis lært mer i løpet av den tiden man brukte på å lese.

6.4.2 Tidligere erfaring og kunnskap

All tidligere erfaring og kunnskap man har, påvirker leseprosessen. Når man leser, kan man si at man er i dialog med seg selv og teksten. All ny informasjon skal kobles til det man kan fra før. Den bakgrunnskunnskapen man har, er avgjørende for leseforståelsen. Da sier det seg selv at man er nødt til å beherske gode strategier for organisering av kunnskap. Dersom man ikke er i stand til å hente fram den kunnskapen man allerede har og koble den med den nye kunnskapen, er det vanskeligere å oppnå god forståelse. I tillegg til generell bakgrunnskunnskap, vil også tidligere erfaring med og kunnskap om bruk av lesestrategier påvirke den nåværende bruken av lesestrategier. Dersom man har dårlig erfaring med å bruke lesestrategier fra før, vil man være negativt innstilt til å bruke lesestrategier, noe som kan hindre leseren i å bli motivert til å forsøke nye lesestrategier. Motsatt vil en positiv opplevelse med lesestrategier gi positive holdninger til å bruke lesestrategier.

6.4.3 Tekstutvalget

Tekstutvalget kan i større eller mindre grad innby til bruk av lesestrategier. Tekster inneholder i ulik grad overskrifter og underoverskrifter, målformuleringer, bilder og illustrasjoner, rammetekster, oppsummeringer og spørsmål til teksten i tillegg til selve brødteksten. Læreboka vi brukte, *Pegasus 9*, la ikke opp til utstrakt bruk av lesestrategier. Lærebøkene som er utgitt til *Kunnskapsløftet* er bedre tilpasset arbeidet med foregripelse og mål enn eldre bøker. Der eldre lærebøker begynte rett på tema etter oppslagsbildet, begynner mange nye lærebøker med å presentere mål for kapittelet og vise hvordan kapittelet er bygd opp. I tillegg avsluttes de gjerne med en kort oppsummering. Det letter arbeidet både med å foregripe teksten, få oversikt over teksten og kontrollere at man har lært det som står i teksten. Et kapittel som starter med et kort avsnitt som forteller noe om hva kapittelet skal handle om, samt en oversikt over målene for kapittelet, gjør det enklere for elevene å skape forventninger til teksten.

6.4.4 Organisering av undervisningsperioden

Antallet strategier vi jobbet med, både samtidig og totalt i løpet av undervisningsperioden, kan ha hatt innvirkning på hvor godt elevene lærte de ulike strategiene. Enkelte uker konsentrerte vi oss om kun én strategi, mens andre uker jobbet vi med flere strategier samtidig. Vi jobbet grundigere med noen strategier enn med andre, noe som sannsynligvis har hatt innvirkning på hvor godt elevene lærte de ulike strategiene.

6.5 Avslutning

Elevenes selvrapporterte bruk av lesestrategier før og etter den tolv uker lange undervisningsperioden med fokusering på arbeid med lesestrategier, har endret seg lite. Samtidig sier flere av elevene i intervju at de bruker lesestrategier mer bevisst etter undervisningsperioden, og at de bruker de lesestrategiene som de liker best. Elevene har fått en klar oppfatning av hvilke strategier de liker og hvilke strategier de ikke liker. Selv om mengden strategibruk ikke har endret seg nevneverdig, har altså bevisstheten rundt bruken av lesestrategier økt, og da kan det være rimelig å anta at også verdien av bruken av lesestrategier er blitt større.

Holdningene til å bruke lesestrategier har endret seg svakt positivt i de lesestrategiene vi jobbet mest med, men elevene er likevel ikke motivert for å bruke lesestrategier på eget initiativ. I intervju sier enkelte elever at de synes de lærer mye av å bruke lesestrategier, men at de likevel ikke gjør det når de leser på egenhånd. Unntaket er når det som leses skal testes i en prøve med karakter, da blir lesestrategier til en viss grad brukt. Å lære mer er altså ikke motivasjon nok til å bruke lesestrategier på eget initiativ, men ønsket om en god karakter motiverer noe til bruk av lesestrategier. Dersom resultatet av leseprosessen ikke måles med karakter, er ønsket om å bli fort ferdig større enn ønsket om å lære så mye som mulig.

Min studie bekrefter gjeldende teorier om at motivasjon er en avgjørende faktor for bruk av lesestrategier. Å bruke lesestrategier må være en selvfølgelig del av leseprosessen, og ikke noe som oppfattes som merarbeid og som velges bort så fort muligheten byr seg. En slik selvfølgelighet må bygges opp over tid. Denne undersøkelsen viser at tolv uker er nok til å øke elevenes bevissthet om bruken av lesestrategier, men ikke nok til å endre elevenes holdning til og motivasjon for å bruke lesestrategier på eget initiativ.

Kildeliste

- Andreassen, Rune (2007): "Eksplisitt opplæring i leseforståelse" i Ivar Bråten (red.): *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 252-285.
- Anmarkrud, Øistein (2007a): "Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse". I Ivar Bråten (red.): *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen, 221-251.
- Anmarkrud, Øistein (2007b): "Undervisning i lesestrategier og arbeid med lesemotivasjon", Power-point presentasjon fra CAMP-seminar 21. mai 2007. Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.
<http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/Camp%20sem%20Anmarkrud.pdf> [03.10.07]
- Bonde, Elin, Hein Ellingsen og Hilde Justdal (1998): *Pegasus: Norsk for 9.klasse – Språk og litteratur*. 3. opplag 2004, Oslo: N. W. Damm & Søn AS.
- Bråten, Ivar (2007): "Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak". I Ivar Bråten (red.): *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 45-81.
- Eide, Ove (2006): "Frå kanon til literacy?" Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv, i *Norsklæreren* 2/2006, 6-13.
- Elstad, Eyvind og Are Turmo (2006): "Hva er læringsstrategier?". I Eyvind Elstad og Are Turmo (red.): *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget Oslo, 13-26.
- Engen, Liv (2006): "'Eg har det på tunga': Å snakke seg til innsikt". I Liv Engen og Lise Helgevold (red.): *Fagbok i bruk*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, 34-38.
- Heath, Shirley Brice (1988): "What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school". I Neil Mercer & N. Mercer (ed.): *Language and literacy from an educational perspective, Vol. II: In Schools*, 22-41. Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press. I Kopisamling NDID4020/NDID4030, Språkdidaktikk Del B, 2006. Oslo: Unipub, 75-96.
- Helgevold, Lise 2006, "LES og LÆR: Vi leser fagtekster; tenker, snakker og skriver". I Liv Engen og Lise Helgevold (red.): *Fagbok i bruk*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, 46-53.
- Johannesen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave, Oslo: Abstrakt forlag.

-
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen og Astrid Roe (2007): *Tid for tunge løft: Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, Kirsti og Svein Lie (2006): *Sentrale funn: Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet*, <http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/Sentrale%20funn.pdf> [03.10.07]
- Knulst, Wim og Gerbert Kraaykamp (1998): "Trends in leisure reading. Forty years of research on reading in the Netherlands". I *Poetics*, Elseviers Science Publishers B.V. nr 26, 21-41. I Kopisamling NOR4312, Litteraturdidaktikk, Del 2, 2007. Oslo: Unipub, 103-126.
- Krashen, Stephen D. (1984): *Writing: Research, theory and applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2003): *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Larsson, Kent (1984): *Skrivförmåga: Studier i svensk elevspråk*. Malmö: Liber Förlag.
- Lesesenteret i Stavanger. <http://lesesenteret.uis.no/>
<http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/all/>
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe og Are Turmo (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lund, Torill Scharning (2006): "Fordi flere kan lære mer: Om MILL-programmet i Skien". I Liv Engen og Lise Helgevold (red.): *Fagbok i bruk*, Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger, 59-63.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Madsen, Kjell-Arild (1999): "Oppbrudd eller kontinuitet? Norskfaget i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*". I Telhaug, A. O. og P. Aasen (red.), *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Cappelen akademiske forlag, 158-176. I Kopisamling NOR4312, Litteraturdidaktikk, Del 1, 2007. Oslo: Unipub, 21-42.
- Mortensen-Buan, Anne-Beathe (2004): *Viderekommen leseopplæring på ungdomstrinnet: En undersøkelse av norsklærernes leseopplæringspraksis på ungdomsskoletrinnet*, hovedfagsoppgave i norskdidaktikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Mortensen-Buan, Anne-Beathe. (2006): "Lesestrategier og metoder: Arbeid med fagtekster i klasserommet". I Eva Maagerø og Elise Seip Tønnesen (red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget, 165-189.

-
- Pressley, Michael, Pamela Beard El-Dinary, Irene Gaskins, Ted Schuder, Janet L. Bergman, Janice Almasi og Rachel Brown (1992): "Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies". I *The Elementary School Journal*, 92, s. 513-555.
- Roe, Astrid (2002): "Hvordan står det til med ungdommers lesekompetanse og lesevaner?". I Anne-Margrethe Bjørvand og Elise Seip Tønnesen (red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*, 2. utg. 2004. Oslo: Universitetsforlaget, 102-130.
- Roe, Astrid (2006): "Leseopplæring og lesestrategier". I Eyvind Elstad og Are Turmo (red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, 67-92.
- Santa, Carol M. og Liv Engen (1996): *Lære å lære*. 3 utg. 2003, Bryne: Stiftelsen dysleksiforskning.
- Statistisk sentralbyrå. <http://www.ssb.no>
- Strømsø, Helge I. (2007): "Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse". I Ivar Bråten. (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 20-44.
- Telemarksforskning. <http://www.tfn.no/article/articlestatic/586/1/1/> [24.01.08]
- UFD. (2005). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*.
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Giromforlesing_Strategiplan_05.pdf [14.01.08]
- Uri, Helene (1998): *Den store faktaboka om språk*. Oslo: N. W. Damm & Søn AS.
- Viken, Kristin Sander (2005): *Ungdom og skjønnlitteratur: En studie av 289 ungdommers lesevaner på skolen og i fritiden*, hovedoppgave, Universitet i Oslo, Lingvistiske og nordiske studier.
<http://wo.uio.no/as/WebObjects/theses.woa/wa/these?WORKID=33245> [13.06.07]
- Weinstein, Claire Ellen, Ivar Bråten og Rune Andreassen (2006): "Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning". I Eyvind Elstad og Are Turmo (red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, 27-162.

Vedlegg 1: Spørreskjema

1. Hvor mye tid bruker du vanligvis hver dag på å lese for din egen fornøyles skyld?

(Kryss av i bare én boks.)

- Jeg leser ikke for min egen fornøyles skyld ₁
 30 minutter eller mindre hver dag ₂
 Mellom 30 og 60 minutter hver dag ₃
 1 til 2 timer hver dag ₄
 Mer enn 2 timer hver dag ₅

2. Hvor ofte gjør du dette?

(Kryss av i én boks for hver linje.)

- | | Nesten
aldri | Av og
til | Ofte | Nesten
alltid |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Når jeg arbeider med skolefag, lærer jeg utenat så mye som mulig..... | | | | |
| 2. Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å knytte det nye stoffet til ting som jeg har lært i andre fag.... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3. Når jeg arbeider med skolefag, starter jeg med å finne ut nøyaktig hva jeg trenger å lære. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4. Når jeg arbeider med skolefag, oppsummerer jeg den viktigste informasjonen med egne ord. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5. Når jeg arbeider med skolefag, øver jeg meg ved å gjenta stoffet om og om igjen for meg selv..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 6. Når jeg arbeider med skolefag, finner jeg ut hvordan informasjonen kan brukes i det virkelige liv. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 7. Når jeg arbeider med skolefag, tvinger jeg meg til å sjekke at jeg husker det jeg har lært. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 8. Når jeg arbeider med skolefag, tenker jeg igjennom hva jeg kan om et tema før jeg begynner å lese om det. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 9. Når jeg arbeider med skolefag, stopper jeg ofte å lese for å skrive ned hovedpoengene i teksten. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 10. Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

-
11. Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe jeg kan fra før. ... ₁ ₂ ₃ ₄
12. Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å finne ut hvilke begrep jeg fortsatt ikke har forstått ordentlig. ₁ ₂ ₃ ₄
13. Når jeg arbeider med skolefag, tenker jeg igjennom hva jeg kan om et tema før jeg begynner å lese om det. ₁ ₂ ₃ ₄
14. Når jeg arbeider med skolefag, finner jeg ut hvordan stoffet passer inn i det jeg har lært tidligere. ₁ ₂ ₃ ₄
15. Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan. ₁ ₂ ₃ ₄
16. Når jeg arbeider med skolefag og det er noe jeg ikke forstår, forsøker jeg å få tak i tilleggsinformasjon som kan gjøre det klarere. ₁ ₂ ₃ ₄
17. Når jeg skal lære noe fra en tekst, ser jeg først på overskrifter og bilder for å få et inntrykk av hva teksten handler om. ₁ ₂ ₃ ₄
18. Når jeg skal lære noe fra en tekst, stiller jeg meg selv spørsmål underveis om innholdet i teksten. ₁ ₂ ₃ ₄
19. Når jeg skal lære noe fra en tekst, jobber jeg med teksten til jeg er helt sikker på at jeg har forstått innholdet. ₁ ₂ ₃ ₄
20. Når jeg skal lære noe fra en tekst og det er noe jeg ikke forstår, forsøker jeg å finne måter å forstå innholdet på. ₁ ₂ ₃ ₄
21. Når jeg skal lære noe fra en tekst, leser jeg på forskjellige måter avhengig av om jeg synes innholdet i teksten er vanskelig eller ikke. ₁ ₂ ₃ ₄
22. Når jeg skal lære noe fra en tekst, jobber jeg med teksten til jeg er helt sikker på at jeg har forstått innholdet. ₁ ₂ ₃ ₄
23. Når jeg skal lære noe fra en tekst, leser jeg på forskjellige måter avhengig av om jeg synes innholdet i teksten er vanskelig eller ikke. ₁ ₂ ₃ ₄
24. Når jeg skal lære noe fra en tekst, tenker jeg igjennom hvilken lese måte jeg skal bruke for å lære mest mulig. ₁ ₂ ₃ ₄

3. Hvor enig er du i disse utsagnene om lesing?

(Kryss av i bare én boks for hver linje.)

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
25) Jeg leser bare hvis jeg må.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
26) Å lese er en av mine favoritt hobbyer.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
27) Jeg liker å snakke om bøker med andre	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
28) Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
29) Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
30) For meg er det å lese bortkastet tid.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
31) Jeg liker å gå i en bokhandel eller et bibliotek.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
32) Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
33) Jeg klarer ikke å sitte stille og lese i mer enn i noen få minutter	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
34) Jeg er sikker på at jeg kan forstå selv de vanskeligste delene av tekster.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
35) Jeg synes det er viktig å stoppe opp underveis mens jeg leser en tekst og tenke igjennom det jeg nettopp har lest.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
36) Jeg synes det er viktig å se på bilder i teksten før jeg begynner å lese den.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
37) Jeg synes det er viktig å se på alle overskriftene i et kapittel før jeg begynner å lese.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
38) Jeg husker innholdet i en tekst bedre dersom jeg organiserer det i et tankekart.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
39) Jeg lærer bedre dersom jeg noterer stikkord samtidig som jeg leser.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

4. Hvor ofte leser du disse typene lesestoff fordi du har lyst til det?

(Kryss av i bare én boks for hver linje.)

	Aldri eller nesten aldri	Noen få ganger i året	Omtrent en gang i måneden	Flere ganger i måneden	Flere ganger i uka
40) Underholdningsblader/ukeblader	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
41) Tegneserier	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
42) Skjønnlitteratur (romaner, fortellinger, noveller).....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
43) Andre bøker (fagbøker, hobbybøker, biografier etc.)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
44) E-mail og web-sider	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
45) Aviser	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Vedlegg 2: Brev til foresatte

XXX, 23.10.2007

Til foresatte i base X.

Jeg jobber nå i redusert stilling ved XXX ungdomsskole for å skrive en masteroppgave i nordiskdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Jeg har valgt å skrive om lesing, fordi det de siste åra har det vært mye fokus på ungdommers lesekompetanse. PISA-undersøkelsen, som ble gjennomført i 2000 og 2003, viste at norske elever ikke skårer mer enn gjennomsnittlig i OECD-sammenheng. Som en følge av dette har det blitt satt fokus på lesekompetanse og arbeid med lesestrategier i norsk skole.

I min masteroppgave ønsker jeg å finne ut i hvilken grad elevers bevissthet om og motivasjon for å bruke lesestrategier endrer seg etter en undervisningsperiode med fokusering på arbeid med lesestrategier. Våren 2007 svarte elevene i basen på et spørreskjema om bruk av lesestrategier. Deretter fokuserte vi på arbeid med lesestrategier de neste tre månedene før elevene igjen svarte på det samme spørreskjemaet. Noen elever utdypet svarene sine i gruppeintervjuer. Jeg ønsker å bruke resultatene fra disse spørreskjemaene og intervjuene, samt elevenes skriftlige og muntlige arbeid med lesestrategier og mine observasjoner i timene i min masteroppgave, og til det trenger jeg deres samtykke. Elevene vil være anonyme, og det samme vil skolen.

Vennlig hilsen

Mari Solberg

Vennligst returner svarslippen innen 6/11.

Jeg/vi gir vårt samtykke til at _____ resultater fra spørreskjema, intervju og arbeid med lesestrategier kan være med i oppgaven.

Underskrift

Vedlegg 3: Går det mot ett språk i verda?

Går det mot ett språk i verden? http://www.sprakradet.no/Skole/Tusen/Tusen_3/

Det kan bli færre språk, fordi en rekke språk står i fare for å forsvinne. Alle språk har nemlig ikke like gode vilkår. Dette henger sammen med forhold som antall brukere, status og anseelse, juridisk og politisk stilling og økonomisk grunnlag. Det finnes et hierarki blant verdens språk. Hvis språkene er menneskehetens vinduer mot virkeligheten, er det de nederste rekkene som nå kan bli borte.

Oppe i hierarkiet står mange etablerte nasjonalspråk, og ofte dominerer de over andre språk innenlands. Øverst finner vi en gruppe med tradisjoner som internasjonale språk: arabisk, fransk, spansk osv. – og på toppen engelsk. Engelsk hadde på 1500-tallet like mange brukere som norsk har i dag, men er nå offisielt språk i nær en tredel av alle land i verden.

På mange måter ser det også ut til å gå i den retningen at vi mer og mer lever i samme kultur eller samfunn enda vi bor i forskjellige land! Japanske og belgiske leger leser de samme tidsskriftene og møtes på de samme kongressene, ungdom hører på samme musikk i Norge og på Taiwan, polske og filippinske journalister følger nyhetene på de samme fjernsynskanalenene, barn i Danmark og Hellas beundrer de samme fotballstjernene.

Når samfunnet vokser sammen over landegrensene på denne måten, er det praktisk med et felles språk. Derfor blir det vanligere å bruke ett eller noen få store språk. Det fine med det er at de gir oss del i et større fellesskap, det dumme at det blir større områder der en må være flink i fremmedspråk for å gjøre seg gjeldende. Det er nødvendig at folk lærer andre språk. Men de som ikke er flinke, faller kanskje lettere ut. Dette er et stort dilemma.

Vi vet ikke helt hvilke følger det får hvis engelsk blir enda mer "superspråk". Om språk som norsk kommer i direkte fare, er åpent. Norsk er et mellomstort språk etter antall brukere, men med kanskje færre enn 100 språk foran seg på lista, fordi de virkelig store språkene er få.

I "verdensspråksamfunnet" ser en altså to tendenser: at det kanskje blir færre språk, og at noen av de mest dominerende språkene "i verdenstoppen" styrker stillingen.

Mange har ment at det ville være et framskritt med bare ett språk i verden, fordi alle da ville forstå hverandre, og det kunne kanskje hindre krig. Kanskje bygger dette på en naiv tro på språk som kommunikasjonsmiddel – og på at språket bare er kommunikasjonsmiddel. For det er jo også nasjonalsymbol, og hvis noen språk må vike plassen, tåles dette kanskje ikke.

Hvis verden ble forent språklig, hvordan skulle man forresten hindre at det igjen oppstod dialekter og seinere ulike språk – hvis det er et mål å hindre det? Det hevdes av noen at engelsk alt i dag er blitt delt opp i flere forskjellige språk (britisk, amerikansk, indisk engelsk osv.).

Norn og andre utdødde språk

Alt etter hvordan vi regner, er det noe slikt som 5000–6000 forskjellige språk i verden i dag. I miljørapporten "Jordens tilstand 1993" skriver en språkforsker at omtrent halvparten av dem kommer til å forsvinne de neste hundre årene.

Ute i verden er det spennende språkforhold mange steder. Nigeria har ifølge enkelte tellinger over 400 språk, Filippinene omkring 150! Slike land har ofte et gammelt kolonistspråk som

fellespråk. Siden det ikke er morsmål for så store grupper i landet, favoriserer det bare noen få, men kan sveise folk sammen på tvers av stamme- og kulturgrenser.

Et språk har dødd når ingen lenger snakker det. Hvorfor dør språk? Grunnene kan være mange. Ofte har regjeringene et ansvar, og to brutale grunner er folkemord og deportasjon. Så harde bud er det ikke overalt, men språklige minoriteter motarbeides mange steder på det sterkeste. Hvis skolen i et land diskriminerer en minoritet samtidig som det tradisjonelle næringsgrunnlaget for brukerne svekkes, er veien kanskje ikke lang til språkskifte og språkdød. Samtidig vitner det uten tvil om stor motstandskraft at det faktisk finnes så mange språk i verden, også språk med forholdsvis få brukere.

Gjør det noe om språk dør? Det gjør nok i alle fall noe for dem som snakker språkene. Før det kommer så langt at et språk dør, har det gjerne vært undertrykt eller diskriminert lenge, det vil si brukerne har vært undertrykt og diskriminert.

Floraen av språk og kulturer i verden har vært sammenliknet med det biologiske mangfoldet, som statene er enige om å verne. Man har også sagt at språkene er menneskehetens vinduer mot virkeligheten. Når ett av dem dør, stenges et vindu.

Norn (av "norrøn") var det nordiske språket på Orknøyene og Shetland, brakt dit av vikingene. Det døde ut på 1700-tallet. Andre utdødde språk er manx (på øya Man i Irskesjøen), kornisk (i Cornwall i England) og prøyssisk (Polen, Russland).

Er engelsk eit rikare språk enn norsk?

Oppteljingar viser at Wergeland brukte ca. 58 000 ulike ord, Hamsun 33 000–34 000 og Shakespeare ca. 29 000. Dei største engelske ordbøkene omfattar ca. 400 000 ord, den største norske har over 300 000.

Desse tala seier likevel ikkje særleg mykje om norsk og engelsk, for ingen kan slå fast nøyaktig kor mange ord det "er" i noko språk. Ordtilfanget endrar seg jamt. Gamle ord går av bruk, og nye kjem til. Ordtejing er problematisk av mange andre grunnar òg. Alle språk har i prinsippet ein uendeleg stor uttrykksrikdom. Det er språkbrukaren det kjem an på.

Språk må fornye seg. Nye ord kan lagast på heimleg grunn eller lånast utanfrå. Men ordlånning vitnar ikkje utan vidare om mangel. At engelsk kan mangle eigne ord for daglegdagse omgrep, ser du viss du leitar under døgn, nyheit og sysken i ei norsk-engelsk ordbok! Men engelsk låner ikkje desse orda frå norsk for det!

Når norsk låner frå engelsk, kan det ha fleire grunnar, men ikkje at engelsk er rikare enn norsk. Ei forklaring er at nye tekniske innretningar, varer, musikkformer osv. først kjem i engelsktalande land eller på verdsmarknaden, der engelsk dominerer, slik at vi får dei med eit engelsk ord. Kanskje det er derfor mange trur at norsk er fattigare enn engelsk?

Men dei nye nemningane er ofte nye også i engelsk. Fast-food er eit engelsk nyord frå femtiåra, skateboard er kanskje ti år yngre, CD og hip-hop er frå rundt 1980, og desktop publishing stammar frå midten av åttiåra. Eller bruksmåten er ny, som ved house (ungdomskultur) og dance (ein musikkstil).

Når noko nytt skal ha namn, er det behov for eit nytt ord. Men det er ikkje alltid så opplagt at det finst noko slikt behov for namngjeving når engelske ord blir innlånte. Kva med for eksempel att eller attention (på brev), canyon, guts, jeans, pins og second hand – er dei namn på fenomen der norsk mangla ord frå før? (Kan de eventuelt finne fram til tradisjonelle norske nemningar her?)

Dersom alle dei moderne orda – i kvardagen, teknikken og vitskapen, musikken og kulturen, massemedia, reklamen, idretten osv. – var engelske, ville det kjennast som norsk var eit gammaldags språk – ikkje godt nok til bruk på alle område. Derfor må det stadig komme nye norske ord.

Alle språk har ein uendeleg uttrykksrikdom – det eine er ikkje rikare enn det andre.

Skal det norske språket kjennast fullgodt til bruk på alle livsområde, må vi ta vare på dei orda vi har, og heile tida utvikle nye ord.

Vi bør balansere innlåning av ord med nyutvikling på grunnlag av heimleg ordstoff.

Vedlegg 4: Tekst om Alkohol, narkotika og tobakk

Alkohol

Historie:

Vindrueplanten er regnet for å være en av de første plantene menneskene dyrket. Bare noen få kornplanter skal ha vært dyrket før den. Før i tiden var det å lage alkohol av bær, frukt og poteter en måte å bevare maten på. Når maten var gjort om til alkohol, kunne den holde seg lenge. Alkohol inneholder nemlig mye kalorier. Bøndene var pålagt å lage en gitt mengde alkohol hvert år. Det hendte også at arbeidere fikk en del av lønna si i form av alkohol. Da hendte det selvfølgelig ofte at de ble berusede og avhengige. Alkohol var også det eneste smertestillende middelet man hadde før i tiden. Pasienten drakk seg fra sans og samling før operasjonen og merket da smerten bare som noe fjernt. I tillegg var alkohol det eneste bakteriedrepende middelet man hadde. De romerske soldatene foretrakk sur vin(bakteriefri) fremfor vann med bakterier i. De visste nemlig at man blir svært syk av dårlig vann og slapp dermed det. Sjømenn blandet bare det dårlige drikkevannet med rom.



Fakta:

- Frankrike er det landet i Europa som har høyest alkoholforbruk per innbygger.
- Norge har det laveste alkoholforbruket i Europa, utenom Island.
- Forbruket av alkohol er størst blant unge mennesker, og synker fra 30-årsalderen.
- Gjennomsnittsalderen for å begynne å drikke alkohol er ca 14,5 år i Norge.
- De unge drikker egentlig også sjelden, men de kan drikke mye når de først drikker.
- Det er en klar sammenheng mellom alkohol og bruk av hasj. Det er ofte blant dem som drikker alkohol at man finner hasjmisbrukere.
- Problemer knyttet til alkohol er vanligvis krangler, slagsmål, ulykker og andre forbrytelser.
- Alkoholnivået i blodet måles i promille. Det vil si at hvis man har f.eks. 1,5 i promille, har man 1,5gram alkohol i hver 100gram med blod.
- Har man 0,5 i promille er man litt "pusa" og kan forandre sinnsstemning. Man blir da enten oppstemt eller stille og innesluttet. Man har mindre selvkritikk og blir mer sikker på seg selv.
- Har man ca1,5 i promille får man dårligere balanse, dårligere hukommelse, hemmet taleevne, syn og hørsel blir dårligere, personen blir trøtt og sløv og kan bli kvalm.
- Har man over 3,0 i promille er situasjonen livstruende. Lillehjernen er alkoholforgiftet slik at muskelkontrollen blir svært dårlig. Den forlengede marg kan også bli lammet, slik at pusten kan stoppe og man dør.

Skadevirkninger:

For barn og unge er alkohol skadelig både psykisk og fysisk, fordi kroppen og sinnet er i utvikling. Alkoholen har større innvirkning på organer som ikke er ferdig utviklet. Kroppen til barn og unge er heller ikke vant til alkohol, og man vet ikke hvor mye kroppen tåler. Dette øker så risikoen for å skade både seg selv og andre, fordi man blir for full. Når det gjelder voksne har de mer erfaring, og kroppen er mer vant til alkohol. Allikevel kan alkohol også være skadelig for dem. Det kommer helt an på hvordan voksne bruker alkohol. Virkningen varierer også fra person til person og noen kan forandre helt personlighet når de drikker.

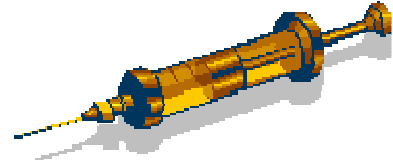
11

Litt alkohol har en avslappende effekt, og kan virke inn på humøret, noe som kan være positivt, men det fører også til at evnen til å konsentrere seg og å huske minsker. Etter hvert svekkes dømmekraften og man gjør kanskje ting man kanskje ellers ikke ville ha gjort. For mye alkohol kan også føre til at man dør. Man har lite kontroll over musklene og den forlengede marg kan bli lammet, slik at man slutter å puste. Andre ting er at mengden testosteron minker, slik at potensen svekkes.

Narkotika

Historie:

Rusmidler har vært i bruk i veldig lang tid. Det var noe alle visste, at enkelte planter påvirket humøret og sinnsstemningene hos oss mennesker. Det smertestillende rusmidlet opium fra opiumsvalmuen, har vært i bruk i over 7000 år. Kokain fra kokabusken i Sør-Amerika, har vært brukt av indianerne i minst 5000 år og det indiske rusmidlet cannabis fra planten indisk hamp, har vært kjent i Kina og India i langt over 5500 år. Marihuana består av tørkede deler fra cannabisplanten, mens hovedbestanddelen i hasj er harpiks fra denne planten. Det finnes mange forskjellige plantestoffer som gir rus, og nå fremstilles også kunstige rusmidler, som for eksempel ecstasy.



Fakta:

- Den vanligste måten å få i seg cannabisrusmidler (hasj, marihuana og cannabisolje), er å røyke dem.
- Selv små doser av en av disse, svekker oppmerksomheten og avstandsbedømmelsen. Det er derfor det er så utrolig farlig å kjøre bil i hasjrus.
- Amfetamin og kokain er i pulverform.
- Amfetamin lages kunstig, mens kokain er laget av kokabusken i Sør-Amerika.
- I dag brukes amfetamin lovlig som medisin, for eksempel mot sovesyke og for å roe hyperaktive barn.
- Kokain har omtrent samme virkninger som amfetamin, men er absolutt ulovlig.
- Ecstasy er en type kunstig rusmiddel. Det selges som piller og pulver.
- De fleste som bruker ecstasy, bruker også andre stoffer som hasj og amfetamin.
- Når en person bruker ecstasy, påvirkes sinnsstemningen, søvnen og appetitten. Personen kommer i en lykkerus, som kan vare lenge.
- Ecstasy blir ofte blandet med andre stoffer, og da er én pille dødelig.
- Opium utvinnes av frøkapselen på opiumsvalmuen. Stoffet har vært i bruk som smertestillende middel og rusmiddel i over 7000 år.
- Av opium blir stoffet morfin fremstilt, og morfin kan omdannes til heroin.
- Alle disse stoffene brukes som rusmidler, og gjør brukeren raskt avhengig.

Skadevirkninger:

Cannabis: marihuana og hasj.

Når røyken kommer ned i lungene, vil THC-stoffet ("Delta-1 Tetrahydrocannabinol" kalles den kjemiske giften som finnes i cannabisstoffene. Vi forkorter navnet ofte til THC. Denne rusgiften er det som gir selve rusen, avhengigheten og sløvheten) raskt gå over i blodet, og rusen starter når stoffet etter noen minutter kommer til hjernen. Selv små doser svekker oppmerksomheten og avstandsbedømmelsen. Det er derfor svært farlig å kjøre bil i hasjrus. Cannabis er blant de mer psykopatogene narkotiske stoffene. Det betyr at ved bruk av cannabis kan man utvikle ulike psykiske forstyrrelser som angst, hallusinasjoner og vrangforestillinger i større utstrekning enn f. eks. bruk av heroin. Kan også utløse akutte forvirringstilstander, som bl.a. kjennetegnes av vanskeligheter med å orientere seg i tid og rom. Rusen kan i tillegg utløse angstanfall av varierende styrke, noe som iblant fører til langvarig panikkangst. I forbindelse med denne angsten kan det også forekomme langvarige tilfeller av uvirkelighetsfølelse (Depersonalisasjonssyndrom).

Sentralstimulerende midler: amfetamin, metamfetamin, kokain, kat og efedrin.

Tidligere ble disse midlene brukt som medisin mot astma og forkjølelse, som oppkvikkende middel og slankemiddel (det satte ned appetitten). På grunn av den oppkvikkende (stimulerende) virkningen på sentralnervesystemet ble slike stoffer kalt sentralstimulerende stoffer. Virkningen er avhengig av hvor mye stoff en person får i seg. Derfor er det lovlig å bruke amfetamin som medisin, for eksempel mot sovesyke, og for å roe hyperaktive barn. Brukeren får en følelse av velvære, blir energisk og orker veldig mye uten å bli trøtt. Det kan være en så behagelig opplevelse at brukeren vil oppleve det igjen. På denne måten vil misbruket øke litt etter litt. Hvis man sprøyter stoffet rett inn i blodet, blir man ofte veldig opptatt av stoff og bruk av stoff, og vil nærmest miste kontakten med omverden. Og etter en god stund "på kjøret" vil misbrukeren bryte sammen av sult og utmattelse. Da blir også brukeren muligens svært deprimert, og kan bestemme seg for å ta sitt eget liv.

Opiater: opium, morfin og heroin.

Bli bl.a. brukt som smertestillende midler etter forskjellige operasjoner og mot alvorlige smerter hos kreftsyke mennesker. Opium, morfin og heroin brukes også som rusmidler. Stoffene gjør

brukeren veldig raskt avhengig, og kroppen venner seg også raskt til disse stoffene. Kroppen krever mer og mer av stoffet for hver gang, for å gi den samme følelsen av velvære. Etter hvert må brukeren sette sprøyter med heroin i blodårene for å skaffe seg tilstrekkelig store doser. For mange sprøytenarkomane ender rusmisbruket med døden.

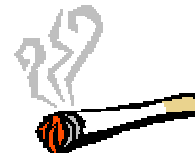
Hallusinogener: LSD, ecstasy, GHB("flytende ecstasy"), meskalin, psilocybin, PCB("englestøv", fenylsyklidin)

Når en person spiser ecstasy eller lignende stoffer, påvirkes humøret, søvnen og appetitten. Personen føler seg lykkelig og føler seg mindre trøtt enn vanlig. Da kan personen holde lengre ut på fester og får enda en grunn til å fortsette misbruket. Men etter hvert må brukeren øke mengden ecstasy for å få den samme virkningen som tidligere. Skadevirkningene dukker som oftest ikke opp før stoffet er blitt brukt en tid. Da får personen humørsvingninger, få angstanfall og /eller bli svært deprimert. Disse kan igjen føre til en varig hjerneskade.

Tobakk

Historie:

Tobakksplanten ble først dyrket av indianerne i Sør- og Mellom-Amerika. De hadde allerede da røykt planten ganske lenge, uten å dyrke den selv. De fant til slutt ut hvordan de kunne plante frøene i jorden, for å skaffe seg en helt egen tobakkhage. Og da europeiske sjømenn kom til Amerika, lærte de seg hvordan de kunne framstille tobakken fra tobakksplanten de også. Europeerne brakte tobakkfrø og viten om tobakk med tilbake til Europa. Frankrike, Spania og Portugal var tidlig ute med å dyrke planten, men nesten alle de andre landene fulgte raskt etter. Tobakken ble røykt, snust og tygget, men det var nesten bare menn som drev med dette. Nå i dag er tobakk like utbredt hos kvinner som hos menn.



Fakta:

- Hver tredje voksne person i Norge, røyker.
- De med lavest utdanning(ungdomsskole) røyker mest.
- De med høyest utdanning(universitetet og høyskolen) røyker minst.
- Det tar ca 7min å røyke en sigarett. Denne tiden kan du trekke fra levetiden din, sies det, for hver sigarett du røyker.
- De som er avhengig av nikotin har bare ca 20 % sjanse til å klare å slutte helt.
- Men sjansene dine øker for hver gang du prøver å slutte.
- Har man utsatt å røyke til man er 20 år, vil man mest sannsynlig ikke begynne i det hele tatt. Det er nemlig svært få som begynner å røyke etter tenårene.
- Tobakksrøyken inneholder mer enn 4000 forskjellige stoffer, og ganske mange av dem er skadelige.
- Begynner man som en "av-og-til"-røyker, vil man mest sannsynlig ende opp som vanerøyker etter en stund.
- Hvis du slutter, vil blodtrykket og pulsen synke til det normale i løpet av 20 min.
- Tre måneder etter at du har sluttet, vil lungene dine fungere bedre.
- Etter ett år er risikoen for å dø av hjerteinfarkt halvert, og etter fem år er risikoen for å utvikle kreft grunnet røyking sterkt redusert.

Skadevirkninger:

Når en person tenner en røyk, tar det bare sekunder før ca 4000 forskjellige kjemiske stoffer invaderer blodsystemet hans/hennes. De skadelige stoffene ødelegger forskjellige deler av kroppen din. Noen av stoffene skader veggene i blodårene, slik at fettpartikler i blodet setter seg fast og blokkerer veien. Dette kan føre til hjerneslag eller hjerteinfarkt. Andre stoffer danner tjære og fester seg til de fuktige veggene i luftveiene. Kroppen vil gjøre sitt beste for å bli kvitt tjæreparklene ved å hoste. Men andre stoffer i røyken lammer flimmerhårene som naturlig renser luftveiene. Dermed kan tjærestoffene trenge dypt ned i lungene der de gjør mest skade. Noen av de skadelige stoffene angriper det genet i alle cellene dine som forhindrer kreft. Den eneste måten å forhindre disse skadevirkningene på, er å slutte å røyke.

Hentet fra <http://www.daria.no/skole/?tekst=4348>.