

Når trening på lesing gir mening

*En studie av leseforståelsesundervisning
på 4. trinn.*

Mona Beate Jensen



Masteroppgave i Lesing og skriving i skolen
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

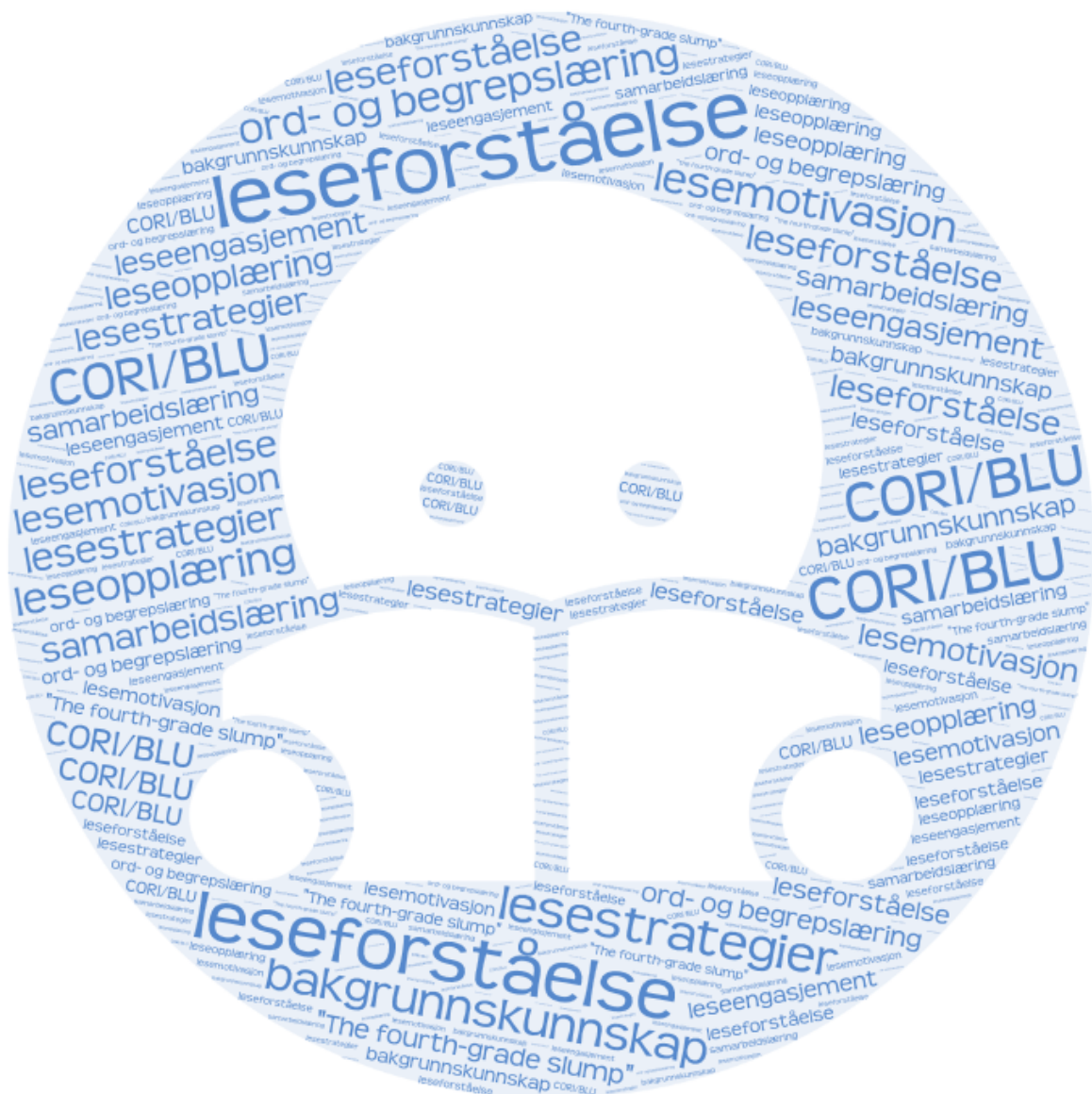
UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Når trening på lesing gir mening

En studie av leseforståelsesundervisning på 4. trinn.

Opplæring i leseforståelse: Hva og hvordan?



© Mona Beate Jensen

2017

Når trening på lesing gir mening

Mona Beate Jensen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Å være lærer i leseopplæring betyr å forholde seg til elever som har ulike forutsetninger i form av leseferdighet, grad av lesemotivasjon og relevant bakgrunnskunnskap i møte med skolens tekster. Lærere i leseopplæring bør være klar over hvilke utfordringer som ligger i de tekstene elevene skal lese og hvilke strategier elevene kan bruke for å bedre leseforståelsen og for å løse problemer teksten byr på.

Noen elever, med aldersadekvate avkodingsferdigheter, møter på store utfordringer når de går fra 4. til 5. trinn og møter varierte teksttyper i ulike fag, som krever gode leseferdigheter og aktivisering av bakgrunnskunnskap. I forskningslitteraturen blir dette betegnet som «The fourth-grade slump» (4. trinnsfallet, min oversettelse), (Andreassen, 2008 s. 1; McNamara, Ozuru & Floyd, 2011; Sweet & Snow, 2003).

Denne studien om opplæring i leseforståelse er basert på intervjuer av fire lærere som har hovedansvar for leseopplæring på 4. trinn. Formålet med studien er å innhente kunnskap og informasjon om hva informantgruppen mener det er viktig å fokusere på i undervisningen og hvordan de jobber i klassen for å styrke elevenes leseforståelse.

Oppgavens problemstilling er: Opplæring i leseforståelse på 4. trinn: Hva og hvordan?

Et viktig spørsmål blir i denne sammenhengen hva som kjennetegner undervisning som fremmer leseforståelse etter at grunnleggende avkodingsferdigheter er innlært.

Utdanningsdirektoratet (2015) fremhever i sin artikkel «Komponenter i god leseopplæring» at lesemotivasjon, ord- og begrepslæring, bruk av lesestrategier og samarbeidslæring er viktige faktorer i utvikling av gode leseferdigheter. Leseopplæringsprogrammet «Concept-Oriented Reading Instruction» (begrepsorientert leseundervisning) (Guthrie, 2003) og ferdighetsmodellen «Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse» (Anmarkrud & Refsahl, 2010) innlemmer og vektlegger samspillet mellom disse viktige faktorene.

For innsamling av data til studien er det benyttet en kvalitativ tilnærming. Som analyseverktøy er meningsfortetting anvendt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Funn i studien er at lærerne virker bevisste på hvordan motivasjon, begrepslæring, lesestrategier og samarbeidslæring virker inn på elevenes leseforståelse. Dette gjenspeiler seg godt i deres undervisningspraksis gjennom varierte arbeidsformer og fokus på lesefremmende aktiviteter. Meningsbærende ord- og begreper blir løftet frem for å gjøre tekstene mer tilgjengelige og lærerne modellerer og oppmuntrer til blant annet førlesingsstrategier. Samarbeidslæring brukes aktivt, mest som tekstsamtale i hel klasse, men også i mindre grupper. Lærerne forteller at de spesielt er opptatt av å motivere elevene for lesing og å få dem til å forstå lesingens hensikt og lesingens avgjørende rolle for den enkeltes liv. Informantgruppen er enige om at opplæring i leseforståelse må foregå over flere år.

Det kan likevel virke som om leseopplæringen blir noe tilfeldig og usystematisk. Det kan skyldes flere forhold. Jeg peker på mulige årsaksforklaringer som mangel på lokale leseopplæringsplaner og begrepsplaner i ulike fag. Som mulige årsaker til «The fourth-grade slump» peker informantene på faktorer som mer komplekse teksttyper i flere fag med flere fagspesifikke begreper, manglende lesemotivasjon og mindre lesestøtte fra lærer i overgangen til mellomtrinnet.

Studiens begrensninger, betydning for praksis og forslag til videre forskning presenteres i oppgavens siste del.

Forord

Så har et tre års masterstudium kommet til veis ende.

Intense studier i tillegg til kontaktlærerjobb og familieliv har krevd sin kvinne og jeg er umåtelig stolt over å komme i mål. En stor interesse for lese- og skriveopplæring har vært drivkraften og gjort at jeg har klart å gjennomføre dette masterstudiet.

Mange skal takkes. Den første takken går til min flinke og tålmodige veileder Cecilie Bonnevie. Dine innspill har alltid gitt spiren til nye tanker om innhold og struktur i oppgaven. En stor takk sendes til informantene som delte sin undervisningspraksis med meg. Mine to gode venninner Wenche og Mette skal også takkes for støttesamtaler og tips underveis. En stor takk sendes også til gode kollegaer som stilte opp som prøveinformant og som ga meg ideen til oppgavens problemstilling.

Arbeidet med masteroppgaven har vært interessant, lærerikt og krevende. Jeg har jobbet jevnt og trutt. Det var helt nødvendig med stadig fremdrift. Når jeg ser tilbake, tenker jeg at det har vært en positiv prosess som har gitt meg masse ny kunnskap og innsikt i studiens problemstilling. Denne kunnskapen håper jeg å dele med elever og kollegaer i mange år fremover.

Familien har holdt ut med en konstant opptatt student med en kontorpult fullt av artikler, utskrifter, bøker og annet «rot» og fortjener en stor takk for tålmodigheten. Nå skal vi kose oss sammen i sommer. Irland med sine vakre klipper og grønne enger venter...

Mona Beate Jensen

Moss, den 28. mai 2017.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Tema og formålet med oppgaven	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema	2
1.3	Studiens relevans	4
1.4	Avgrensninger	5
2	TEORI	6
2.1	Hva ligger i begrepet leseforståelse?	6
2.1.1	“The fourth-grade slump” – betydningen av bakgrunnskunnskaper	7
2.2	Komponenter i god leseopplæring	9
2.2.1	Lesemotivasjon	9
2.2.2	Ord- og begreplæring	11
2.2.3	Lesestrategier	12
2.2.4	Samarbeidslæring	13
2.3	Det forskningsbaserte leseopplæringsprogrammet CORI/BLU	16
2.3.1	Et undervisningsforløp med BLU	17
2.3.2	Teoretisk drøfting av lesefremmende komponenter i BLU	18
2.4	Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse	22
2.4.1	Et undervisningsløp med “Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse”	23
2.4.2	Teoretisk drøfting av lesefremmende komponenter i “Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse”	25
2.5	Oppsummering av teoridelen	29
3	METODE	31
3.1	Denne studien og bruk av det kvalitative forskningsintervju	31
3.2	Intervjuguiden	34
3.3	Proessen med datainnsamling	35
3.4	Selve intervjuet	36
3.5	Presentasjon av utvalg	36
3.6	Transkribering	38
3.7	Troverdighet og gyldighet	39
3.8	Etiske overveielser	42
3.9	Analyse gjennom meningsfortetting	43

4	RESULTATER OG DRØFTING	48
4.1	Lesemotivasjon– det skal jo være gøy å lese, da!.....	48
4.2	Hverdagsspråk og fagspråk	54
4.3	Strategiundervisning.....	56
4.4	Samarbeidslæring for å forstå teksten	61
4.5	Den vanskelige overgangen til mellomtrinnet.....	64
5	AVSLUTNING	68
5.1	Oppsummering av undersøkelsens viktigste funn	68
5.2	Betydning for praksis og forslag til videre forskning.....	70
5.3	Avsluttende ord.....	71
6	LITTERATURLISTE	72
	Vedlegg	76

Vedlegg 1: Informasjonsbrev med informert samtykke

Vedlegg 2: Intervjuguiden

Vedlegg 3: 2 sider råtranskripsjon

Vedlegg 4: Utskrift fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

1 INNLEDNING

1.1 Tema og formålet med oppgaven

Det å skrive eller det å lese.....nærmere trolldom er det ikke mulig å komme.

(Tor Åge Bringsværd)

Gjennom denne setningen tar Bringsværd oss med inn i det magiske universet den som mestrer å lese med forståelse kan tre inn i.

I denne studien ønsker jeg å se på hvordan leseforståelsesopplæring foregår i praksis på 4. trinn i norsk grunnskole. Forskningsfeltet på leseforståelse er bredt og spørsmålet er hvordan teori og empiri om leseforståelse gjenspeiles i undervisningen. Oppgavens problemstilling er: Opplæring i leseforståelse på 4. trinn: Hva og hvordan?

Formålet med denne masteroppgaven er derfor å innhente mer kunnskap og informasjon om hva fire lærere vektlegger i sin undervisning i leseforståelse med et spesielt blikk på lesemotivasjon, lesestrategier, begrepslæring og samarbeidslæring. På bakgrunn av problemstillingen melder det seg to deskriptive forskningsspørsmål:

- ✓ Hva mener lærerne er viktige komponenter i leseforståelsesundervisningen og hvordan jobber de med leseforståelse i klasserommet?
- ✓ I hvilken grad innlemmer lærerne lesemotivasjon, begrepslæring, lesestrategier og samarbeidslæring i leseforståelsesundervisningen?

For å få svar på mine forskningsspørsmål bruker jeg kvalitativ metode og ser det som hensiktsmessig å intervjuere lærere med hovedansvar for norskfaget på 4. trinn. Intervjuene utgjør datamaterialet og analysen av data er fremkommet gjennom meningsfortetting. Gjennom spørsmålene i intervjuguiden ønsker jeg å finne ut hva lærerne er opptatt av, hvordan de underviser og hva de mener må til for å lykkes i arbeidet med leseforståelse. Jeg håper denne studien kan gi svar på dette og bane vei for nye spørsmål knyttet til det viktige arbeidet lærerne gjør når de leder samspillet mellom leser, tekst og aktivitet i klasserommet. Før jeg gjør greie for teorigrunnlaget studien bygger på, redegjøres det for bakgrunn av temavalg, studiens relevans og oppgavens avgrensninger.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Å kunne lese ulike tekster med forståelse er viktig innenfor utdanningssystemet fordi lesing er avgjørende for elevenes kunnskapstilegnelse. Like fullt er lesing en viktig ferdighet for å kunne være en deltagende samfunnsborger og for å lykkes i fremtidig yrkesliv.

Norske elevers leseferdigheter ble for alvor satt søkelys på da PISA-resultatene (Programme for International Student Assessment) fra våren 2000 viste at det var stor forskjell i leseforståelse blant elever på samme skole, blant jenter og gutter og blant elever med norsk som første- og andrespråk. Kritikken som ble reist i kjølvannet av PISA-resultatene gikk blant annet på at det var for lite fokus på undervisning i lesestrategier og å motivere elevene for lesing (Bråten, 2011). Det er viktig å merke seg at kjønnsforskjeller i lesing omtrent er uendret siden år 2000 og forskjellen er størst for lesing av skjønnlitterære tekster. PIRLS (Progress In International Reading Literacy Study) er en internasjonal leseundersøkelse på 4. trinn, der Norge deltar sammen med de andre nordiske land. PIRLS viser at norske elever på 4. og 5. trinn har hatt en signifikant økning i sine leseferdigheter fra 2001 til 2011 (Gabrielsen & Solheim, 2013). I PIRLS 2001 var avstanden mellom de svakeste og sterkeste leserne blant de største. I 2011 er de norske elevenes resultat de med minst spredning (Van Daal, Solheim & Gabrielsen, 2011).

Ludvigsenutvalgets rapport *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser* (Ludvigsen, 2015) peker på hvordan elevene må håndtere og mestre et stort utvalg av multimodale tekster. Å kunne finne, tolke og sammenholde informasjon fra ulike kilder og å kunne reflektere og forholde seg kritisk til informasjon, trekkes frem som en viktig kompetanse i fremtidens skole. Det poengteres også at viktige sider ved lesekompetanse er kunnskap om og bruk av lesestrategier, begrepsforståelse og bakgrunnskunnskaper.

Kunnskapsløftet (LK06), løfter frem og definerer lesing som en av fem grunnleggende ferdigheter. Dette har vært med på å øke skolens bevissthet omkring viktigheten av å drive leseopplæring i alle fag. Kunnskapsløftets fokus på lesing som en grunnleggende ferdighet er kanskje det som virkelig fikk satt fart på læreres engasjement, for nå skulle alle være leselærere og drive opplæring i sine fagteksters struktur og fagspråk. Det er likevel norsklæreren som har et særskilt overordnet ansvar for leseopplæringen i klasserommet. Utdanningsdirektoratet (Udir) kommer med utfyllende anbefalinger til læreplanverket i artikkelen «Komponenter i god leseopplæring» (2015) som setter fokus på fire områder som

lærere bør fokusere på. Av særlig aktualitet for denne oppgaven er det å se på hva slags anbefalinger Udir (2015) kommer med når de skal veilede lærere i leseopplæringen.

Udir (2015) fremhever viktigheten av lesemotivasjon og leseengasjement og referer til Guthrie & Wigfield (2000). Gapet i leseferdighet mellom de motiverte leserne og de mindre motiverte leserne ser ut til å øke gjennom hele skoleløpet og blir i forskningslitteraturen omtalt som «Matteus-effekten» (Stanovich 1986, her gjengitt i Roe, 2011). Guthrie & Wigfield (2000) og Gambrell (1996) diskuterer hva forskning og teori sier om betydningen av motivasjon i leseopplæringen og beskriver faktorer som kan bidra til økt lesemotivasjon.

Udir (2015) trekker videre frem ord- og begrepslæring som en viktig komponent i leseopplæringen og trekker frem Maagerø & Tønnesen (2006) som påpeker viktigheten av at skolen bygger bro mellom elevenes hverdagspråk og skolens fagspråk. Det er sammenheng mellom elevens språklige bevissthet, ordforråd, begrepsforståelse og leseforståelse (Engen & Kulbrandstad, 2004; Frost, 2011). Elevene møter skolen med sitt uformelle hverdagspråk og må tilegne seg skolens fagspråk og tekstkultur. Mange elever møter på store språklige utfordringer når de skal lese stadig mer komplekse tekster.

Udir (2015) peker videre på lesestrategier som en viktig komponent i elevens leseforståelse og henviser til Roe (2011) og Kulbrandstad (2003). Leseforståelsesstrategier er hensiktsmessige arbeidsmåter elevene kan bruke før, under og etter tekstlesing og som bidrar til at teksten blir forstått.

Udir (2015) fremhever til slutt viktigheten av at elevene deler leseopplevelser med hverandre. Samarbeidslæring er en viktig komponent i leseopplæringen fordi en slik arbeidsform gir elevene mulighet til å tolke, tenke og skape mening i tekst i klassens læringsfellesskap. Samarbeidslæring bygger på sosiokulturell læringsteori (Dysthe, 2001). Forskere på feltet samarbeidslæring er blant annet Chinn, Anderson & Waggoner (2001) og Andreassen (2010).

Den Amerikanske leseforskeren John T. Guthrie (2003), har utviklet det forskningsbasert multistrategiprogrammet «Concept-Oriented Reading Instruction» (Begrepsorientert Leseundervisning) som innlemmer lesemotivasjon, begrepslæring, lesestrategier og samarbeidslæring. Guthries (2003) leseopplæringsprogram og definisjon på leseforståelse, utgjør fundamentet i teorigrunnet for oppgaven.

Anmarkrud & Refsahl (2010) sin ferdighetsmodell «Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse» innlemmes også i teorigrunnet, fordi denne modellen også bygger på de samme komponenter for leseforståelse som Udir (2015) anbefaler, og kan fremstå som designet for å fremme god og systematisk leseopplæring i norsk skole.

Som vi ser er leseforståelse er en kompleks ferdighet og forskningen har vist at lesemotivasjon, lesestrategier, begrepslæring og samarbeidslæring er komponenter som fremmer leseforståelse. Disse fire fokusområdene danner derfor den teoretiske bakgrunnen knyttet til leseforståelse i denne oppgaven.

1.3 Studiens relevans

Denne eleven, som hele tiden har vist god progresjon i lesing, -når gikk han under radaren min? (En lærers uttalelse etter at nevnte elev kom på nivå 1 i nasjonal prøve i lesing, høsten 2016).

Denne uttalelsen kom læreren med under et avdelingsmøte der tema var evaluering og erfaringer etter Nasjonal prøve i lesing for 5. trinn, høsten 2016. Uttalelsen gjenspeiler mange læreres opplevelse med elever som tilsynelatende mestrer lesing og leseforståelse godt, men som viser seg å ikke ha selvstendige strategier for å forstå mer komplekse tekster, slik det forventes fra 5. trinn. Den ovennevnte lærer fortalte videre at eleven alltid jobbet godt med støtte i klassesamtaler eller med læringsvenn i læringsaktiviteter knyttet til leseforståelse. Dette erfaringsbaserte spørsmålet fra en lærer i praksisfeltet motiverte meg til å undersøke nærmere hvordan leseopplæringen drives på 4. trinn og hva som kan være årsaken til at enkelte elevers leseferdigheter stagnerer.

Andreassen (2008, s. 1), Sweet & Snow (2003) og McNamara, Ozuru, & Floyd (2011) viser til betegnelsen «The fourth-grade slump» (4. trinnsfallet, min oversettelse) fra forskningslitteraturen om den kritiske overgangen til mellomtrinnet og den andre leseopplæringen der elevene skal bruke sin lesekompetanse som et redskap til å forstå, lære og oppleve i fagene. Andreassen (2008) mener at det er indikasjoner på at skolen ikke tar dette på alvor og han etterlyser mer undervisning rettet inn mot å fremme elevenes leseforståelse etter at grunnleggende avkodningsferdigheter er automatisert. Videre hevder Andreassen (2008) at store internasjonale studier der det er funnet gode effekter på

leseforståelse, bruk av lesestrategier og motivasjon for lesing samt strategiprogrammer som CORI/BLU (Guthrie, 2003) er lite kjent av lærere som driver med leseopplæring i skolen.

Ti år har gått siden innføringen av Kunnskapsløftet, så hva nå? Kan man anta at situasjonen fremdeles er slik Andreassen beskrev den i 2008, eller har det skjedd endringer i leseopplæringen på dagens 4. trinn?

1.4 Avgrensninger

Leseopplæringen vil i praksis favne om mye mer enn det jeg kan innlemme i denne oppgaven og det er derfor viktig å redegjøre for de avgrensninger og forbehold jeg har tatt.

Å ha god leseforståelse fordrer et bredt spekter av kognitive ressurser. Blant annet vil gode avkodingsferdigheter ha avgjørende betydning (Andreassen, 2008; Frost, 2003). Mitt fokus i denne oppgaven er det arbeidet læreren gjør i det ordinære klasserom for å bygge videre på de grunnleggende leseferdighetene elevene har. Jeg undersøker spesielt hvordan lærere underviser for å fremme lesemotivasjon, ord- og begrepslæring, bruk av lesestrategier og samarbeidslæring i læringsprosessen.

Lesing og skriving henger tett sammen. Å fremme lesing gjennom skriving har vist seg å være en effektiv metode, særlig for elever med svak fonologisk bevissthet. Teori om avkodingsferdigheter og sammenhengen mellom lesing og skriving omtales ikke videre i denne oppgaven.

2 TEORI

2.1 Hva ligger i begrepet leseforståelse?

Det mest sentrale begrepet og hovedmomentet i denne masteroppgaven er leseforståelse. Lesing er en sammensatt ferdighet og flere forskere har, med ulikt utgangspunkt og tilnærming, belyst lesingens kompleksitet. Det siste århundre har psykologer, pedagoger, sosiologer, samt språk-, litteratur- og medieforskere hatt på seg ulike «briller» for å belyse skriftspråket i et videre perspektiv (Strømsø, 2007). Forvirrende nok ser man at begrepene leseforståelse, lesekompetanse, lesekyndighet, literasitet og leseferdighet brukes om hverandre. Derfor er det viktig med en begrepsavklaring.

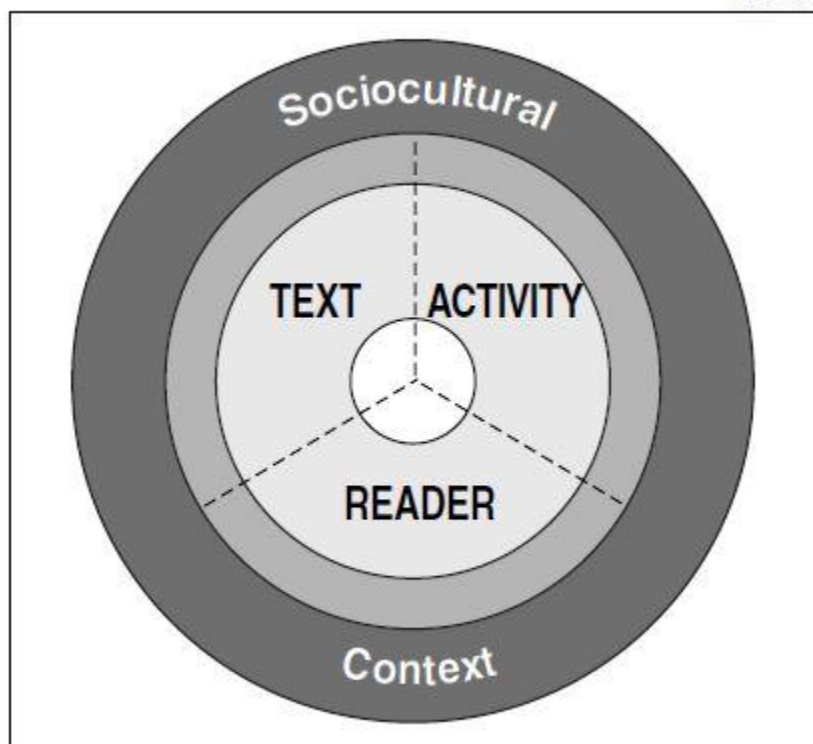
Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) er førende for hva slags kompetanse og ferdigheter elevene skal tilegne seg i norsk skole. Kunnskapsløftet definerer lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag, der elevene skal finne informasjon i tekster, forstå og tolke det de leser og reflektere kritisk og analytisk over teksters form og innhold.

Denne studien støtter seg først og fremst til Guthrie (2003) sin definisjon av leseforståelse, men definisjonen utvides av forskerne Sweet & Snow (2003). Guthrie (2003) vektlegger et sammenvevd samhandlingsperspektiv mellom leser og tekst. En leser må aktivt gå inn for å forstå og utvinne den meningen forfatteren har lagt i teksten. Her må leseren identifisere ord og setninger og få tak på tekstens egentlige mening. I tillegg må leseren bruke sine egne bakgrunnskunnskaper for å forstå teksten, tolke den og skape en selvstendig mening. Dette krever langt større involvering og er en mer aktiv prosess:

Our view is that reading comprehension consists of constructing knowledge contained in text through interaction and involvement of the text. We place an emphasis on building new understanding through intensive work with text.

(Guthrie 2003, s. 116)

Sweet & Snow (2003) sier videre at leseforståelse innbefatter tre elementer: en leser som skal forstå, en tekst som skal bli forstått, og aktiviteten der forståelsen skal finne sted. Disse tre elementene inngår alltid i en sosiokulturell kontekst (tabell 1). Det vil si at den rollen lesingen spiller i et sosiokulturelt miljø, påvirker lesevaner og lesemåter, og dermed også hvordan tekstene forstås.



Tabell 1. Bildet er lastet ned 11.12.16 fra Snow, & Rand Corp. (2002)

Som vi ser definerer Kunnskapsløftet (LK06), Guthrie (2003) og Sweet & Snow (2003) leseforståelse på litt ulik måte, men vi kan likevel finne fellestrekk som går ut på å utvinne og skape mening i tekst. I skolekonteksten ser vi videre at lesing ikke bare er en sak mellom leseren og teksten. Gjennom tilrettelagte aktiviteter kan læreren hjelpe elevene å utvikle bedre leseforståelse gjennom en systematisk opplæring i faktorer som forskningen viser fremmer leseforståelse.

2.1.1 “The fourth-grade slump” – betydningen av bakgrunnskunnskaper

Mange elever opplever at lesing som et redskap for å forstå, lære, tolke og oppleve blir en stor utfordring når de kommer over på mellomtrinnet. Noen takler denne overgangen så dårlig at de mister motivasjonen og interessen for lesing. Dette får store konsekvenser for elevens skolegang, fordi lesing er avgjørende for kunnskapstilegnelse. Det er derfor svært viktig at det gis riktig og viktig leseopplæring, også etter at de grunnleggende avkodingsferdighetene er etablert (Andreassen, 2008, s. 1). Andreassen (2008) og Bråten (2011) trekker frem

avkodingsferdigheter, ordforråd, bakgrunnskunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon som viktige komponenter for leseforståelsen. Både Andreassen (2008) og Bråten (2011) fremhever at etter at elevene har etablert gode avkodingsferdigheter, er bakgrunnskunnskaper den viktigste komponenten.

Innenfor den kognitive tradisjon beskrives det hvordan kunnskaper lagres i hukommelsen i skjemaer (Strømsø, 2007). Leseren organiserer sine kunnskaper om verden i ulike skjemaer som hentes frem, aktiveres og brukes i leseforståelsesprosessen. Aktivisering av bakgrunnskunnskaper gjør leseren i stand til å være forberedt på hva som kommer i en tekst og mulighet til å bygge sin tekstforståelse på det en vet om tema og innhold fra før. Skjema gjør det dermed mulig for leseren å kjenne igjen noe av innholdet i en tekst ved at innholdet knyttes opp til noen kjente «knagger» og gir en førforståelse. Disse «knaggene» omfatter den kunnskapen leseren har om verden, om ulike tekster og om viktige begreper i teksten.

Vellutino (2003) bruker uttrykket «Discourse Knowledge» om den kunnskapen elevene har om tekstens ulike egenskaper. Bakgrunnskunnskaper utvides med dette fra kunnskap om verden, til også å omfatte bakgrunnskunnskaper om tekstens form og hva elevene kan forvente seg av en naturfaglig tekst, kontra en fortellende tekst i norskfaget og en beskrivende tekst i faget mat og helse. Slik kunnskap om ulike tekstens form og innhold gir verdifull bakgrunnskunnskap elevene trenger som støtte for å forstå det de leser. Skjemaene skaper altså forbindelser mellom «knaggene» og hjelper leseren å trekke slutninger, skape sammenheng i det en leser og reflektere kritisk og analytisk over tekstens form og innhold. Forskning med utgangspunkt i skjemateori har gitt et betydelig bidrag til kunnskap om leseforståelse, da den økte oppmerksomheten mot betydningen av bakgrunnskunnskaper har vist at det ikke bare er avkodingsferdigheter eller tekstens lesbarhet som er avgjørende for elevens leseforståelse (Strømsø, 2007).

McNamara et al. (2011) skriver i sin forskningsartikkel “Comprehension Challenges in the Fourth Grade: The Roles of Text Cohesion, Text Genre, and Readers' Prior Knowledge” om den vanskelige overgangen mange elever opplever i sin leseutvikling i overgangen fra 4.-5. trinn. Elevene skal nå ha utviklet gode avkodingsferdigheter og skal mestre å lese varierte teksttyper i ulike fag. McNamara et al. (2011) ønsket å undersøke elevens lesing på 4. trinn fordi tidligere forskning antydte at elever i denne alderen er i en kritisk fase karakterisert av uforutsette leseforståelsesvansker som ikke alltid skyldes vansker med avkoding og ortografisk lesing. Sweet & Snow (2003), Andreassen (2008) og McNamara et al. (2011)

refererer til dette som «The fourth-grade slump». McNamara et al. (2011) ønsket i sin studie å finne ut mer om årsaken til «The fourth-grade slump» og undersøkte individorienterte og tekstorienterte faktorer i 4. trinnslevers leseforståelse. Individorienterte faktorer er avkodingsferdigheter og kunnskap om verden, mens tekstorienterte faktorer er grad av sammenheng i tekst og teksttype. McNamara et al. (2011) arbeidet ut i fra en antagelse om at manglende kunnskaper om verden, altså det som utgjør gapet mellom leserens faktiske kunnskaper og den kunnskapen teksten krever, var årsaken til leseforståelsesvanskene som oppstod. Forskerne forutså også at elevene forstod skjønnlitterære tekster bedre enn fagtekster og tekster med høy sammenheng bedre enn tekster med lav sammenheng. Forskerne konkluderte med at mangelfull leseforståelse kan skyldes både svake avkodingsferdigheter hos enkelte barn og mangelfulle kunnskaper om verden hos andre. Elever med bedre avkodingsferdigheter hadde bedre leseforståelse enn de med svake avkodingsferdigheter og elever med mye kunnskap om verden hadde bedre leseforståelse enn elever med lav kunnskap om verden. Elevene leste skjønnlitterære tekster bedre enn fagtekster, fordi elevene kunne bruke mer av forkunnskapene sine i møte med de skjønnlitterære tekstene som omhandlet mer kjente temaer om for eksempel skole og fritidsinteresser. McNamara et al. (2011) fikk rett i sine antagelser og fant at årsaken til «The fourth-grade slump» skyldes en treveis interaksjon mellom teksttype, sammenheng i teksten og elevens kunnskap om verden.

Sweet & Snow (2003) understreker at arbeidet med å få elever med leseforståelsesvansker til å bli mer kompetente lesere er en tidkrevende prosess. Dette arbeidet må skje over flere år, men vil være en viktig investering av tid og ressurser i skolen og som vil hjelpe mange elever med å utvikle den lesekompetansen som kreves i videre skolegang og arbeidsliv.

2.2 Komponenter i god leseopplæring

2.2.1 Lesemotivasjon

Udires artikkel «Komponenter i god leseopplæring» (2015) viser til Guthrie & Wigfield (2000) som påpeker at motivasjon virker direkte inn på prestasjoner i lesing. Arbeidet med leseopplæring må derfor være en sentral del av god leseopplæring (Udir, 2015). Guthrie & Wigfield (2000) viser videre til at praksis som fremmer leseopplæring er å klargjøre kunnskaps- og mestringsmål for elevene, gi de forståelse for hvorfor lesing er viktig og gi elevene valgmuligheter innenfor ulike typer av lesestoff. Disse elementene kan løfte frem

elevenes leseengasjement og egen drivkraft i lesingen (Udir, 2105). Det vektlegges videre at lesing både er en personlig opplevelse og en sosial og kulturell prosess, der den enkelte i samspill med andre kan bli påvirket og inspirert til å lese. Leselyst kan dyrkes frem gjennom å gi elevene gode leseopplevelser. Dette forutsetter at læreren har kjennskap til elevenes lesepreferanser og relevant barne- og ungdomslitteratur (Udir, 2015).

Guthrie & Wigfield (2000) beskriver en engasjert leser som en som leser for egen interesses skyld, har begrepskunnskap, har flere lesestrategier og er sosialt aktiv i leseprosessen. Leseengasjement består av en kognitiv dimensjon og en sosial dimensjon (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 404). Den kognitive dimensjonen innebærer at eleven tar aktive valg og bruker formålstjenlige strategier for å forstå en gitt tekst. Den sosiale dimensjonen innebærer at elevene samarbeider og får gleden av å dele en teksts innhold med medelever i klassefelleskapet.

Gambrell (1996) har i sin forskning intervjuet elever på 3. og 4. trinn om hva som motiverer dem for lesing. Undersøkelsen ble utført gjennom et spørreskjema og et semistrukturert intervju der elevene uttalte seg om personlige og sosiale faktorer, samt forhold ved ulike tekster. Ut i fra denne undersøkelsen konkluderer Gambrell (1996) med at læreres engasjement og modellering, tilgang til selvvalgt og kjent litteratur, samarbeidslæring og lesestimulerende tiltak er faktorer som fremmer lesemotivasjon.

Lesing er en opplevelse som styres og påvirkes av både indre og ytre motivasjon (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 407). Motivasjon med utgangspunkt i egne interesser og nysgjerrig drivkraft, kalles for indre motivasjon. Indre motiverte elever leser gjerne på fritiden. Dersom motivasjonen har utgangspunkt i ytre faktorer knyttet til belønning eller ros, kalles den for ytre motivasjon. Gambrell (1996) og Guthrie & Wigfield (2000) påpeker at indre og ytre motivasjon har ulik effekt på elevens læringsutbytte. Indre lesemotivasjon fører gjerne med seg økt innsikt og dybdekunnskap, mens ytre lesemotivasjon fører til en mer overfladisk læring og et ønske om å bli ferdig fremfor å lese for å forstå en tekst. På 4. trinn vil man kunne se at det ene ikke utelukker det andre. Elever kan være drevet av både indre og ytre motivasjon og disse kan ha en gunstig påvirkning på hverandre (Gambrell, 1996; Guthrie & Wigfield, 2000).

2.2.2 Ord- og begrepslæring

I Udirs (2015) artikkel om «Komponenter i god leseopplæring» vises det til Baumann (2009) og Nagy & Townsend (2012) sin forskning som viser en klar sammenheng mellom elevenes ordforråd og deres leseforståelse. Forskning viser også at det er sammenheng mellom vokabular i tidlig skolealder og leseforståelse i skolealder (Brinchmann, 2016). God leseutvikling er derfor avhengig av et velutviklet språk med ord- og begrepsforståelse (Frost, 2011). Udir (2015) referer til Roe (2011) som påpeker at undervisning som fokuserer på å utvikle elevenes ordforråd, også vil være med på å forbedre elevenes leseforståelse. Ut i fra denne kunnskapen vil det være nyttig å hjelpe elevene med å utvikle sitt ordforråd for å forebygge leseforståelsesvansker (Brinchmann, 2016). Å forstå når meningen i teksten svikter og aktivere oppklaringsstrategier er en viktig metaspråklig kompetanse som må læres.

Begrepsforståelse er sterkt knyttet til motivasjon for å lese. Engen & Kulbrandstad (2004) peker på at 4. trinn og utover er kritisk for mange elever, fordi tekstene i fagene blir mer komplekse og elevene sliter med å forstå abstrakte og lavfrekvente ord. Å forstå et ord er noe mer enn å kjenne igjen ordbildet og å kunne lese og uttale ordet. Forståelse av ordenes innhold, det semantiske aspektet, er derfor en viktig faktor i leseprosessen (Brevik & Gunnulfsen, 2011).

For elever fra språklige minoriteter vil undervisning og lesing foregå på andrespråket. Elever som har norsk som andrespråk er derfor i en spesielt vanskelig læringssituasjon fordi de både skal utvikle et nytt språk og ferdigheter i lesing. Imidlertid viser studier at vokabularstørrelse predikerer senere leseforståelse både for norskspråklige og tospråklige elever (Lervåg & Aukrust, 2010).

Dagliglivets domene er det muntlige, konkrete og uformelle hverdagsspråket eleven har med seg inn i skolen, mens det spesialiserte domenet er faglige ord og begreper som kjennetegner skolens fagspråk (Maagerø & Tønnesen, 2009). Det er i møtet mellom dagliglivets- og det spesialiserte domenet læringen av skolens fagspråk utvikler seg. Maagerø & Tønnesen (2009) kaller dette for det kritiske domenet. Selv om ikke skolen kan gjøre noe med elevenes språklige startferdigheter, kan mye gjøres for å øke elevenes ord- og begrepsforståelse fra 1. trinn. Dette kan gjøres ved å arbeide systematisk med begrepslæring. Hvert fag har en tekstkultur og en terminologi. Alle lærere er derfor språk- og leselærere og må gi elevene opplæring i sine fags terminologi (Maagerø, 2010). Læreren må gi elevene eksplisitt

opplæring i det spesifikke ordforrådet som kjennetegner faget og viktige begreper som gir elevene den avgjørende førforståelsen i møte med tekster. Golden (gjengitt i Skjelbred & Aamotsbakken, 2010) retter oppmerksomheten mot at det også kan være andre ord enn de rent fagterminologiske som skaper vansker for elever i leseprosessen. I tekster finner man også ikke-faglige abstrakte ord som ikke er knyttet til selve tema i tekstene. Disse ordene knytter derimot en tekst sammen og skaper relasjoner, sammenheng eller motsetninger i teksten. Eksempler på slike ord er «relatert til», «i motsetning til» og «i samsvar med». Slike ord finnes i alle sjangre, men blir sjelden løftet frem og forklart eksplisitt. Det ligger derimot en slags forventning til at elever tilegner seg slike ord implisitt gjennom møte med ulike type tekster i ulike fag. I møte med skolens fag må elevene lære seg forskjellene på hverdagspråk og fagspråk og det er i dette feltet elevene møter nye ord og begreper som kan by på store utfordringer (Maagerø & Tønnesen, 2009).

Som vi ser har elevene ulike språklige forutsetninger og mange elever trenger hjelp og veiledning for å forstå fagenes tekster. God leseundervisning må derfor fokusere på å utvikle elevenes ordforråd og begrepskunnskap. Ulike tekster må leses på ulik måte og læreren kan, ved å bruke seg selv og forklare lese måte, modellere ulik tilnærming til tekst (Maagerø & Tønnesen, 2009).

2.2.3 Lesestrategier

I artikkelen «Komponenter i god leseopplæring» (Udir, 2015) fremheves viktigheten av å utvikle strategiske lesere. Det handler om å rette søkelyset på hva slags tiltak leseren kjenner til og kan ta i bruk for å fremme egen leseforståelse i møte med ulike typer tekster. Dette knyttes til den kognitive dimensjonen i forbindelse med leseengasjement (Guthrie & Wigfield, 2000). Å være en strategisk leser vil dermed si å selvstendig kunne bruke en bestemt lesestrategi for et bestemt formål og endre strategi underveis dersom det er behov for det. Udir (2015) henviser til Kulbrandstad (2003) og Roe (2011) som påpeker at det er hensiktsmessig å dele leseprosessen inn i tre faser; før, under og etter lesing (Tabell 2). Lærere må modellere hvordan de arbeider med strategiene i alle fasene av lesingen;

Før lesing – hva skal skje før lesingen tar til?	Under lesing – Hva skal skje under selve lesingen?	Etter lesing – Hva skal skje i etterkant av lesingen?
---	---	--

Aktivere førforståelse. Orienter seg i teksten ved å se på bilder, overskrifter, bildetekster. Identifisere nye ord og begreper. Uttrykke formålet med lesingen.	Stille spørsmål til teksten. Gjøre antagelser og justere lesingen underveis. Stoppe opp ved ord og begreper man ikke forstår og finne ut hva disse betyr. Sjekke egen forståelse.	Oppsummere hva teksten handler om. Skrive sammendrag. Stille og svare på spørsmål. Lage presentasjoner. Vurdere tekstens form og innhold.
---	--	---

Tabell 2. Strategier før, under og etter lesing.

Lesestrategier kan også kategoriseres etter hva som er hensikten med den enkelte strategi. Weinstein og Mayer (i Andreassen, 2008, s. 21) deler lesestrategier inn i 4 grupper; repeteringsstrategier, utdypingsstrategier, organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier.

Med repeteringsstrategier menes enkle hukommelsesstrategier som benyttes for å huske innholdet i en tekst. Med utdypingsstrategier menes det leseren gjør for å få tak på helheten og den dypere mening i teksten. Organiseringsstrategier egner seg godt for å organisere innholdet i en tekst eller mellom tekster, der målet er å skape en dypere mening.

Overvåkingsstrategier brukes for å kontrollere og vurdere egen leseforståelse, det være seg tekstens hensikt og vanskegrad, begrepsbruk og helhetsforståelse. De fire gruppene med strategier kan overlape hverandre og brukes i ulike faser av leseprosessen (Andreassen, 2008).

Sweet & Snow (2003) fremhever at dersom innlæringen av lesestrategier skal bli vellykket, må undervisningen foregå over flere år. Selv om strategiarbeidet er tid- og ressurskrevende understreker Sweet & Snow (2003) at det er verdt investeringen fordi flere elever, også de som strever med leseforståelsen, vil kunne lære og bruke gode strategier for å kunne utvinne og skape mening i tekst.

2.2.4 Samarbeidslæring

I Udirs (2015) artikkel om «Komponenter i god leseopplæring» blir samarbeidslæring omtalt i forbindelse med den sosiale dimensjonen knyttet til leseengasjement. Det vektlegges at lesing

både er en personlig opplevelse og en sosial og kulturell prosess, der den enkelte i samspill med andre kan bli påvirket og inspirert til å lese. Læreres høytlesing av og klassesamtale omkring tekst, gir alle elever lik tilgang til teksten og mulighet til å samtale om personer, hendelser, og å skape undring og refleksjon og stille oppklarende og utdypende spørsmål. Kultur for lesing og leselyst kan også skapes ved at elevene får dele leseopplevelser, skrive bokanmeldelser, lese høyt for hverandre presentere egne tekster for hverandre (Udir, 2015).

Det sosiokulturelle læringssyn bygger blant annet på Vygotskys (1978) teorier om at alle har en egen drivkraft for å lære, og nysgjerrighet utvikles i møte med den kulturen man lever i. I boka *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring* (Dysthe, 2001) beskrives sentrale elementer i en sosiokulturell tilnærming til læring:

Læring har med relasjonar mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eit kvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere. (Dysthe, 2001, s. 33)

Dysthe (2001) sier med dette at et sosiokulturelt læringssyn innebærer en vid forståelse av læring. Læringen skjer i interaksjon med andre og er en kollektiv, deltagende prosess der språket står sentralt. Et sosiokulturelt perspektiv fokuserer spesielt på den konteksten læringen skjer i. Kontekst betyr «å veve sammen» på latin og i sosiokulturell teori forstås dette som at alt læringsarbeid er vevd sammen. Individet er en deltager i samspill med andre. Denne kunnskapen om hvordan elevene lærer og utvikler seg sammen, gir lærere et verdifullt grunnlag å bygge didaktiske refleksjoner og undervisning på. Lærere bør skape et godt læringsfelleskap der læreren stimulerer og tilrettelegger for den enkeltes behov og innenfor nærmeste utviklingssone. Slik vil elevene føle seg inkluderte og verdifulle, noe som igjen vil føre til indre motivasjon og læringslyst hos den enkelte (Dysthe, 2001).

Chinn et al. (2001) har i sin forskning undersøkt muligheten for å implementere “Collaborative Reasoning” (min oversettelse: Samarbeidende tolkning og tankegang) på 4. trinn. Gjennom en tekstsamtale deler læreren myndigheten til å føre diskusjonens tema med elevene. Målet er å forstå og lære av teksten i fellesskap. Læreren styrer selve samtalen, turtaking, og spørsmålsstillingen, mens elevene selv læres opp til at de har en tolkende og argumenterende autoritet i møte med en skjønnlitterær tekst. Denne samtalestrategien står

som et motsvar til den tradisjonelle IRE-samtalen, der læreren stiller spørsmål, elevene svarer og lærer bekrefter eller avkrefter svar (Chinn et al., 2001). Forskerne Chinn et al. (2001) ønsket å undersøke om det var mulig å implementere en slik metode på 4. trinn og hva slags effekt dette da ville få for elevens leseforståelse og engasjement i møte med skjønnlitterære tekster. Resultatene av denne forskningen viste at metoden var lett å implementere på 4. trinn og at elevene nå i større grad brukte egen tolkning og ikke bare repeterte hva medelever og lærere sa. Chinn et al. (2001) viser til «snøballeffekten» som et bilde på hvordan god undervisning i leseforståelse hjelper elevene å overføre og bruke en innlært strategi i møte med lignende tekster. Samtalestrategien førte til økt bruk av metakognitive ferdigheter ved at elevene også overførte strategien de hadde lært gjennom «Collaborative Reasoning» og brukte de samme strategiene når de møtte lignende tekster. I dette læringsperspektivet ser vi hvor viktig det er å bruke klassen sosiokulturelle læringsmiljø og la elevene arbeide sammen på ulike måter i leseopplæringen. Det er læreren som må ha regien på hvordan dette samspillet skal komme i stand og formidle gode arbeidsmåter og strategier som fremmer leseforståelse (Chinn et al., 2001).

Andreassen (2010) viser til bred forskning på feltet samarbeidslæring i sin artikkel «Samarbeidslæring – en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? En forskningsoversikt». Andreassen (2010) definerer begrepet samarbeidslæring som samarbeid i en liten elevgruppe opp til 5 elever, der målet er å skape mening i tekst gjennom felles diskusjon der alle bidrar. Andreassen (2010) har foretatt en metaanalyse av senere års klasseromstudier som bekrefter at klasserom preget av positiv elevinteraksjon fører til bedre læringsmiljø enn konkurransepregede klasserom. Kvaliteten på elevinteraksjonen vil være avgjørende for læringsutbytte. Andreassen (2010) poengterer videre at dersom samarbeidslæring skal være et alternativ til styrt klasseromsundervisning, må gruppa kunne fungere uten læreren som gruppeleder. Andreassen (2010) konkluderer med at han ikke har funnet data som indikerer at samarbeidslæring må bestå av elevhomogene grupper. I de fleste studiene Andreassen (2010) viser til, er det brukt heterogene grupper i samarbeidslæring knyttet til leseforståelse. Dette samsvarer godt med de skolepolitiske føringer vi har i Norge om en inkluderende skole der elevene lærer av hverandre og utvikler seg sammen mot samme mål, men i ulikt tempo.

Andreassen (2010) oppsummerer i sin forskningsgjennomgang at samarbeidslæring der det er en god balanse mellom lærerstyring og elevstyring er viktige momenter for å utvikle leseforståelse gjennom tekstsamtale i gruppe.

2.3 Det forskningsbaserte leseopplæringsprogrammet CORI/BLU

Hvordan kan læreren lede, modellere og tilrettelegge for en undervisning som løfter samspillet mellom leser, tekst og aktivitet i klasserommet? Hvordan kan læreren legge til rette for god forskningsbasert undervisning som fremmer leseforståelse gjennom bruk av lesestrategier, begrepslæring og samtidig skaper leselyst og motivasjon for elevene?

Allerede i 1980-årene fant forskerne ut at elever helt ned til 3. og 4. trinn kunne lære seg å bruke strategier som bedret leseforståelsen gjennom eksplisitt leseforståelsesundervisning (Andreassen, 2014, s. 230). I artikkelen «Concept-Oriented Reading Instruction. Practices of Teaching Reading for Understanding» beskriver leseforskeren Guthrie (2003) innholdet i det forskningsbaserte leseundervisningsprogrammet CORI (Concept-Oriented Reading Instruction)/BLU (Begrepsorientert leseundervisning). Dette anerkjente leseundervisningsprogrammet legger vekt på sammenhengen mellom motivasjon, interaksjon med tekst, sosial interaksjon, økt begrepskunnskap og strategibruk. CORI/BLU er derfor et multistrategiprogram som søker å fremme elevens leseforståelse gjennom å fokusere på flere komponenter som innlæres over tid (Guthrie, 2003). Videre i oppgaven vil jeg bruke benevnelsen BLU.

Guthries (2003) definisjon av leseforståelse er beskrevet tidligere i oppgaven og ligger til grunn for denne studien. BLU bygger på behovet en leser har for å samhandle med og involvere seg i en tekst for å forstå den. BLU er altså designet med tanke på å hjelpe elever med å konstruere sin egen kunnskap gjennom deltagelse og aktiv innsats for å innarbeide nytt læringsstoff innenfor naturfaglige temaer. Programmet bygger teoretisk på et konstruktivistisk syn på læring som vektlegger at den lærende selv må søke og skape mening. Kunnskap tilegnes gjennom en aktiv mental konstruksjonsprosess hos den enkelte i samhandling med leserens bakgrunnskunnskap, teksten og interaksjon med omgivelsene (Andreassen 2008, s. 87).

Guthrie og hans medarbeidere iverksatte utprøvningsstudier for å se på virkningen av motivasjonsarbeidet i BLU (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffiddi & Tonks, 2004 i Bråten, 2011). To effektstudier i amerikanske 3. klasser, der BLU ble utprøvd 90 minutter daglig i en tolvukersperiode, viste at BLU-klassene skåret signifikant høyere på leseforståelse, bruk av lesestrategier og lesemotivasjon enn kontrollklassene.

Ingen andre lesestrategiprogram kan vise til resultater på standardiserte leseprøver som kan måle seg med Guthries BLU (Andreassen & Strømsø, 2009. s.46).

2.3.1 Et undervisningsforløp med BLU

I BLU legges det opp til eksplisitt, systematisk undervisning som tar sikte på å hjelpe elevene å aktivisere bakgrunnskunnskap og utvikle lesestrategier gjennom modellering og samtaler rundt naturfaglige tekster. Guthrie (2003) påpeker at innlæringen av lesestrategier må skje i en faglig kontekst, slik at elevene forstår betydningen av å bruke strategiene for å bedre leseforståelsen. Ved å bruke seg selv som modell, kan læreren altså sette i gang målrettede aktiviteter i klasserommet som fremmer elevenes bruk av kognitive forståelsesstrategier. Guthrie (2003) og Wood, Bruner & Ross (1976 i Andreassen, 2008, s. 92) bruker begrepet «scaffolding» som en metafor for hvordan læreren modellerer og støtter elevene og gir dem mulighet til å praktisere selv, inntil de er trygge på å bruke strategiene på egen hånd. I denne prosessen legges det vekt på samarbeidslæring der læreren kan forklare hvor viktig det er å kunne gi og ta, snakke og lytte, og ha respekt for andre. Sosial interaksjon vektlegges og elevene kan samarbeide i klassesamtaler, i grupper og med læringsvenn.

Innholdsmessig bygger BLU på fire kognitive lesestrategier som kan gi lærerne mulighet til å støtte elevenes leseforståelse; aktivering av bakgrunnskunnskaper, å stille spørsmål før og under lesing, å oppsummere under og etter lesing og grafisk organisering. Guthrie (2003) påpeker at disse kognitive strategiene skiller gode lesere fra dårlige lesere og at strategiene kan læres gjennom eksplisitt instruksjon. Nå følger en utdyping av de fire kognitive lesestrategiene i BLU.

Gjennom aktivering av bakgrunnskunnskaper fremkaller elevene hva de vet om et emnet fra før og knytter det til ny kunnskap. Forkunnskaper kan aktiveres før, under og etter lesing i den hensikt å lære og forstå innholdet så fullstendig som mulig. Læreren introduserer et tema og de sentrale begreper (fagspesifikke ord og uttrykk) knyttet til temaet. For å aktivere

forkunnskaper kan læreren tilrettelegge for konkrete førstehåndserfaringer (hands-on-activities) med begreper de skal lære. Dette kan være å vise gjenstander, vise frem noe i naturen og samle inn materiale som skal benyttes. Formålet er altså å aktivere forkunnskaper og å vekke nysgjerrighet og motivasjon mot nye læringstemaer (Guthrie, 2003).

Guthrie (2003) påpeker videre viktigheten av å stille spørsmål før og under lesingen for å motivere elevene og utdype leseforståelsen. Med utgangspunkt i egne bakgrunnskunnskaper kan elevene motiveres til å søke mer kunnskap og stille dypere og oppfølgende spørsmål om et gitt emne. Det er viktig at læreren tilbyr et stort utvalg av interessante tekster i forskjellig vanskegrad i klasserommet når elevene skal lese selv og finne svar på sine spørsmål. Videre å søkelese for å finne tekstens hovedidé. Her oppfordres elevene til å finne svar på egne spørsmål. De søkeleser for å finne relevant informasjon og kombinere ny og gammel informasjon.

Videre må elevene oppsummere under og etter lesingen. Elevene må identifisere viktige begreper i teksten som speiler tekstens hovedidé og samtidig eliminere uviktig informasjon. Oppsummeringen skal bestå av noen få setninger der det sentrale i teksten er med. I starten skriver mange elever avskrift, men gjennom støtte og modellering skjer en utvikling der elevene kan skrive en selvstendig oppsummering (Guthrie, 2003).

Grafisk organisering som tegning tankekart og veggavis er også en viktig kognitiv strategi. Tankekart kan brukes for å fremkalle egne forkunnskaper om emnet. Underveis kan tankekart brukes for å ordne ulike elementer i teksten og til slutt kan en veggavis eller et tankekart presentere tekstens hovedbegreper og hovedidéer (Andreassen, 2011; Guthrie, 2003).

Leseprogrammet BLU søker altså å bake inn lesestrategier i en helhetlig undervisning der leseengasjement skapes ved at elevene bruker egne erfaringer og bakgrunnskunnskaper, formulerer egne spørsmål og læringsmål og får mulighet til å samarbeide og presentere læringsstoff for hverandre.

2.3.2 Teoretisk drøfting av lesefremmende komponenter i BLU

I den følgende diskusjonen knyttes BLU opp mot teori knyttet til de lesefremmende komponentene som er fokusområdene i denne studien.

Lesemotivasjon

Leseundervisningsprogrammet BLU blir omtalt som et motivasjonsprogram (Roe, 2011). Dette skyldes at Guthrie & Wigfield (2000) er kjent for å være opptatt av at motivasjon er en viktig faktor i leseopplæringen. I følge Guthrie & Wigfield (2000) er det like viktig å motivere elevene for lesing som å lære dem lesestrategier. Mestringsfølelse og motivasjon henger sammen og elevene må vite hva de arbeider mot. Å gi elevene oppnåelige mestringsmål og tro på at de kan lykkes, er derfor et kjerneelement i BLU.

Gambrells (1996) forskning viser at læreren har en viktig rolle som motivator. I Gambrells (1996) undersøkelse ble elevene spurt om hvem som gjør dem virkelig spent og nysgjerrig på å lese? Ikke overraskende svarte mange elever læreren og læringsvenn. I BLU påpekes det at læreren må være en eksplisitt modell som deler sine egne leseerfaringer og demonstrerer egen strategibruk for elevene. Det ligger en stor motivasjonsfaktor i at læreren tar så aktiv og systematisk del i elevenes leseprosess. Elevene erfarer at læreren instruerer, modellerer ved å tenke høyt om egen strategibruk og forklarer flere ganger. Etterpå får elevene praktisere det de har lært, mulighet for å få mer veiledning av lærer og medelev dersom det er behov for det. Dette er i tråd med begrepet «scaffolding» som viser for hvordan læreren modellerer og gir elevene gradert støtte inntil de er trygge på å bruke strategiene på en selvstendig måte (Guthrie, 2003 og Wood et. al, 1976 i Andreassen, 2008, s. 92).

Å hjelpe elever med aktivering av forkunnskaper bidrar til at elevene blir «påkoblet» og lese-motivasjonen vekkes (Guthrie, 2003; Strømsø, 2007). I BLU er det et viktig undervisningselement å gi elevene ytre motivasjon i form av en konkret førstehåndserfaring i møte med tekster, som igjen skal gjøre dem nysgjerrige og motivere dem til å undersøke mer om tekstens tematikk på egen hånd. Den ytre motivasjonen førstehåndserfaringen gir, skal føre til en vekking av indre motivasjon ved at elevene blir oppmerksomme, nysgjerrig og undrende (Guthrie, 2003). BLU imøtekommer derfor behovet mange elever har for å tette gapet mellom egne forkunnskaper og den kunnskapen en tekst krever for å bli forstått, slik forskningen til McNamara et al. (2011) poengterer.

Lesestimulerende tiltak kan bidra til økt lese-motivasjon. Den ytre form for motivasjon som kanskje mest oppmuntrer og hjelper elever med å utvikle indre lese-motivasjon, er leselystprosjekter med belønninger i form av bokmerker, bøker og andre leserelaterte

produkter (Guthrie & Wigfield, 2000). Gambrell (1996) viser videre til forskning som har påvist at dette har særlig effekt for elever fra bokfattige hjemmemiljøer.

Som vi ser ønsker Guthrie (2003) i sitt leseopplæringsprogram BLU å gi elevene ulike former for ytre motivasjon i den hensikt å skape indre motivasjon for lesing.

Ord- og begrepslæring

Betegnelsen «begrepsorientert» henspiller på at det er arbeidet med forståelse og læring av tekstenes sentrale begreper som utgjør målet og kjernen i undervisningen (Andreassen & Strømsø, 2009. s.46). Guthrie (2003) understreker at begrepslæringen må skje i en læringskontekst med fokus på dybdelæring av elementære naturfaglige begreper. To sentrale kognitive strategier omhandler ord- og begrepslæring i BLU. Det første er at BLU har som et kjerneelement å hjelpe elevene å få kjennskap til meningsbærende og faglige begreper i teksten før selve lesingen starter. Grafisk fremstilling av begrepslæringen anbefales i BLU ved å for eksempel bruke tankekart, vøl-skjema.

Det andre er, som nevnt under drøftingen av motivasjon i BLU, at Guthrie (2003) anbefaler å introdusere elevene for en slags felles førstehåndserfaring som skal gjøre elevene nysgjerrige og motivere dem for å lære mer om tekstens tematikk. En slik førstehåndserfaring kan være en ekskursjon, et rollespill eller å ta med gjenstander som skal gjenspeile begreper og hovedidéer i teksten. Eleven skal ut i fra denne førstehåndserfaringen, og tidligere kunnskap om et emne, tilegne seg tekstens sentrale begreper. I dette arbeidet får elevene tilgang til selvvalgt, nivå delt lesestoff (Guthrie, 2003).

I BLU er læreren derfor en aktiv språkveileder med fokus på det semantiske aspektet ved ord- og begrepslæringen og hjelper elevene med å bygge broer mellom deres hverdagspråk og skolens fagspråk, slik Brevik & Gunnulfsen (2011) og Maagerø & Tønnesen (2009) fremhever viktigheten av.

Lesestrategier

I tilknytning til leseengasjement knyttes arbeidet med lesestrategier opp mot den kognitive dimensjonen som innebærer at elever må ønske å ta aktive valg og bruke relevante strategier i møte med en tekst (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 404). BLU har til hensikt å støtte elevenes leseforståelse av fagtekster gjennom lesestrategier som å aktivere bakgrunnskunnskaper, stille

spørsmål før og under lesing, oppsummere under og etter lesing og organisere tekstens budskap grafisk (Guthrie, 2003). Som vi ser innlemmes elementer fra repeteringsstrategier, utdypingsstrategier, organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier og strategiene jobbes systematisk med før, under og etter lesing. Undervisningen i lesestrategier i BLU samsvarer med hvordan Kulbrandstad (2003) og Roe (2011) deler inn leseprosessen i tre faser. BLU er derfor et leseopplæringsprogram som har som formål å lære elevene å bli strategiske lesere med et stort repertoar av lesestrategier for å overvåke egen leseforståelse.

Selv om BLU ser ut til å ha god effekt på elevers leseforståelse fra 3. og 4. trinn, er det viktig å være kritisk og også peke på utfordringer ved dette leseopplæringsprogrammet. Det kan være en stor fare for at strategiundervisning kan bli mekanisk og at elevene kan oppleve at mye handler om teknikk (Andreassen, 2014). Elevene må forstå hensikten med hvorfor de jobber med de ulike strategiene. Det er derfor avgjørende at undervisningen og øvelsene blir utført i en kontekst og knyttes til de utfordringene elevene faktisk møter for å forstå tekstene. Å lære strategiene for strategienes skyld har ingen hensikt (Andreassen, 2014). Videre peker Andreassen (2014) på at strategiarbeidet kan virke unødig arbeids- og tidkrevende, både for lærere og elever. Noe av lærestoffet må velges bort til fordel for andre tekster som det derimot jobbes mer grundig med.

Samarbeidslæring

Det sosiokulturelle læringssyn (Dysthe, 2001) står sentralt i BLU og bygger opp under teorien om at alle har en egen drivkraft for å lære og nysgjerrighet utvikles i møte med den kulturen man lever i. Læringen skjer i interaksjon med andre og er en kollektiv, deltagende prosess der språket står sentralt. Her er lærerens engasjement en nødvendig faktor. I BLU brukes begrepet «stillasbygging» («scaffolding») (Wood et al., 1976 i Andreassen, 2008, s. 92) som beskriver hvordan læreren støtter elevenes læring. Lærerens rolle er å skape et godt læringsfelleskap som stimulerer og tilrettelegger for den enkeltes behov, slik at eleven føler seg inkludert og verdifull, noe som igjen vil føre til indre motivasjon og læringslyst.

To sentrale kognitive strategier omhandler samarbeidslæring i BLU. Det ene er å verdsette og bruke spørsmål som elevene har stilt i en klassesamtale, som grunnlag for å motivere elevene og utdype leseforståelsen. Det andre er å sikre samarbeidslæring i grupper der læreren forklarer hvor viktig det er å kunne gi og ta, snakke og lytte, og ha respekt for andre. Guthrie (2003) anbefaler at to og to elever for eksempel kan oppsummere en tekst sammen. En gruppe

av elever kan i et naturfaglig tema lage et begrepskart eller veggavis sammen. Hver elev får da en spesifikk oppgave som de skal finne relevant informasjon. Elevene kan velge teksttilfang ut i fra eget lesenivå. Ved å samarbeide på denne måten kan elevene integrere ulik informasjon fra multiple tekster (Guthrie, 2003). Her ser vi hvordan bruk av samarbeidslæring i BLU samsvarer med Chinn et al. (2001) og Andreassen (2010) sine anbefalinger av klasesamtaler der elevene kan forstå og lære teksten i felleskap og der heterogene elevgrupper kan samarbeide i leseforståelsesarbeidet.

Oppsummering av drøftingen

BLU inneholder mange undervisningselementer og det er vanskelig å vite i hvilken grad de gode resultatene skyldes strategiundervisningen, begrepslæringen, motivasjonelle faktorer, andre elementer eller samspillet mellom de ulike komponentene (Andreassen & Strømsø, 2009). Effekten av strategiundervisningen er også avhengig av måten den blir gjennomført på. Interaksjonen og det dynamiske samspillet mellom lærer og elever blir også avgjørende. Andreassen og Strømsø (2009, s. 46) antyder at det kan være den motivasjonsfremmende konteksten som gjør forskjellen i BLU. Andreassen (2008) hevder at leseopplæringsprogrammet BLU er lite kjent av lærere som driver leseopplæring i norsk skole. Selv om ikke BLU er godt nok kjent, vil nok mange lærere kjenne seg igjen i flere av undervisningselementene i dette leseprogrammet. Andreassen (2014) legger videre til at det kan være vanskelig for lærere å integrere eksplisitt strategiundervisning som en del av den ordinære undervisningen. For at et BLU-undervisningsforløp skal bli vellykket er det også viktig at læreren er fortrolig med undervisningselementer som modellering og «Scaffolding» (Wood et al., 1976 i Andreassen, 2008, s. 92). Å drive opplæring i leseforståelse etter BLU-prinsipper krever derfor grundig opplæring og veiledning av lærere (Andreassen, 2014).

2.4 Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse

McLaughlin & Allen (2002) beskriver i boka *Guided comprehension. A teaching model for grades 3-8* en modell for opplæring i lesestrategier. Utgangspunktet for modellen er lærerens sentrale rolle for å tilrettelegge og skape et læringsmiljø der elevene får målrettet instruksjon og god tid til å øve på egen hånd. Læreren hjelper elevene med å tenke når de leser, modellerer og forklarer en ny lesestrategi og støtter og veileder elevene når de øver på egen

hånd. McLaughlin & Allen (2002) beskriver på denne måten hvordan lesing og bruk av lesestrategier er en prosess som er tidkrevende og bør foregå systematisk.

I sin bok *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet* presenterer Anmarkrud & Refsahl (2010) en utviklingsmodell som er praksisnær og kan veilede lærere i hvordan elevene utvikler sine leseferdigheter. Anmarkrud & Refsahl (2010) bygger på en lignende undervisningsmodell som McLaughlin & Allens (2002) og presenterer en skjematisk oversikt som de kaller «Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse». Denne utviklingsmodellen fremhever at samspillet mellom ulike komponenter som lesestrategier, bakgrunnskunnskaper og lesemotivasjon må sees i sammenheng og jobbes med parallelt og systematisk. Elevene utvikler seg i ulikt tempo og utviklingsmodellen gir en oversikt over hvordan elevenes innlæring vanligvis skjer innenfor de ulike komponentene. Anmarkrud & Refsahl (2010) poengterer også at dersom en elev skal lære seg hvordan en strategi skal brukes, må det gis mulighet for å prøve ut strategien på ulike tekster og oppgaver. Eleven må tilegne seg flere strategier som vil gi eleven valgmuligheter med hensyn til strategisk lesing. Modellen kan brukes både i arbeid med skjønnlitterære tekster og fagtekster. Selv om modellen er utviklet for 5. -7. trinn kan den med fordel tas i bruk allerede på 4. trinn.

2.4.1 Et undervisningsløp med “Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse”

Selv om Anmarkrud & Refsahl (2010) fremhever forholdet mellom lesestrategier, bakgrunnskunnskap og lesemotivasjon, omtales og utdypes bruk av lesestrategier spesielt.

Før lesing anbefaler Anmarkrud & Refsahl (2010) å bruke utdypingsstrategier som å se på bilder, illustrasjoner og overskrifter i teksten, i den hensikt å gjøre leseren «påkoblet» og foregripe og aktivere bakgrunnskunnskaper. Å lese første setning i hvert avsnitt for å predikere innholdet og å lese sammendraget kan brukes for å få tak på hovedinnholdet i teksten. I tillegg anbefaler de blant annet å bruke et VØL-skjema (V= Vet, Ø= ønsker å vite og L= lært) der elevene skriver inn sine forkunnskaper i V-kolonnen. Dette blir elevens læringsgrunnlag i møte med tekstens tematikk.

Under lesing anbefaler Anmarkrud & Refsahl (2010) å bruke repeteringsstrategier som å streke under ord og setninger i teksten og lese deler av teksten flere ganger. Elevene kan også bruke overvåkingsstrategier ved å vurdere tekstens vanskegrad og overvåke og oppklare egen

språkforståelse under lesing. Når eleven ikke forstår ord, er det lurt å lese videre for å se om eleven kan forstå ordets betydning ut fra konteksten. Dette betyr i hovedsak å vende oppmerksomheten mot ord man kan. Eleven bør i tillegg læres opp til å bruke ordbok. Som organiseringsstrategi kan eleven da lage et begrepskart eller ordbank.

Etter lesing bør elevene bruke utdypingsstrategier som å sammenfatte tekstinnhold med egne ord og fullføre VØL-skjema. Tankekart eller kolonnenotat kan brukes som eksempel på organiseringsstrategier. Elevene kan bruke overvåkingsstrategier som å svare på spørsmål og/eller gjenfortelle tekstens hovedinnhold uten tilgang til boka (Anmarkrud & Refsahl, 2010).

I sin utviklingsmodell skisserer Anmarkrud & Refsahl (2010) opp fire ferdighetsnivåer av strategisk kompetanse hos elevene knyttet til arbeid med lesestrategier, bakgrunnskunnskap og lesemotivasjon. Innlæring av hver ny ferdighet må i hovedsak følge den samme veien fra 1- 4 (Tabell 3).

	Ferdighetsnivå 1	Ferdighetsnivå 2	Ferdighetsnivå 3	Ferdighetsnivå 4
Lese- strategier	<u>Ser og kopierer</u> Lærer/medelev modellerer. Eleven ser og kopierer.	<u>Gjør sammen</u> Eleven klarer å bruke strategien sammen med andre.	<u>Selvstendig arbeid med støtte</u> Eleven bruker en lesestrategi alene med hjelp og støtte.	<u>Selvstendig strategibruk</u> Eleven bruker et repertoar av ulike lesestrategier selvstendig.
Bakgrunns- kunnskap	<u>Bruker skriftspråket</u> Eleven har kunnskap om skriftspråk som fonemer, grafemer, stavelser og morfemer.	<u>Bruker livserfaringer</u> Eleven bruker egen erfaringsbakgrunn og knytter de til tekstinnhold.	<u>Bruker skolekunnskap</u> Eleven knytter tekstinnhold til tidligere kunnskap fra samme fag eller andre fag.	<u>Bruker kunnskap om tekstsjangre</u> For strategisk lesing bruker eleven kunnskap om språklige strukturer og virkemidler i ulike tekstsjangre.
Lese- motivasjon	<u>Hva liker jeg å lese?</u> Eleven klargjør hva slags tekster vedkommende liker å lese.	<u>Hvorfor er det viktig å lese?</u> Eleven vet at det er viktig å lese for kunnskaps-tilegnelse.	<u>Hva mestrer jeg?</u> Eleven vurderer, ut i fra egne leseferdigheter, om en tekst vil være mulig å forstå.	<u>Hvorfor gikk det som det gikk?</u> Eleven kan forklare utfallet av lesingen med bakgrunn i strategibruk og tekstkunnskap.

Tabell 3. Skjematisk oversikt over ferdighetsnivåene i «Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse» (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 11).

2.4.2 Teoretisk drøfting av lesefremmende komponenter i “Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse”

Nå drøftes og diskuteres «Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse» opp mot teori knyttet til de lesefremmende komponentene som er fokusområdene i denne studien.

Lesemotivasjon

I «Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse» fremhever Anmarkrud & Refsahl (2010) betydning av forholdet mellom strategier og lesemotivasjon. Disse påvirker hverandre gjensidig og må derfor sees i sammenheng. En elev må jo være motivert for å bruke lesestrategier. Samtidig gir økt bruk av lesestrategier god mestringsfølelse i leseprosessen, noe som igjen bidrar til økt lesemotivasjon (Anmarkrud & Refsahl, 2010).

Å ha mulighet til å velge litteratur ut i fra eget lesenivå og egen interesse utgjør ferdighetsnivå 1 i utviklingsmodellen når det gjelder lesemotivasjon (Tabell 3). Anmarkrud & Refsahl (2010) mener at læreren kan hjelpe elever med å øke lesemotivasjon ved å vektlegge hva slags litteratur eleven synes er morsom og spennende. Ved at læreren tilbyr varierende og tilpasset litteratur der elevene får mulighet til å gjøre egne valg etter interesse, økes sjansen for at elevene føler mestring, noe som igjen styrker motivasjonen. Utviklingsmodellen viser med dette til samme forskning som Gambrell (1996) og Guthrie & Wigfield (2000) som understreker at elever blir motiverte av å kunne velge lesestoff selv. Elevene i Gambrells (1996) undersøkelsen var også mer nysgjerrig på og motivert for å lese kjente bøker. Det kunne være at de hadde lest en bok med den samme forfatteren, en bok med samme hovedperson eller en bok som en medelev eller lærer fortalte noe om. Dette styrker tanken om at nysgjerrighet og forkunnskaper er en viktig drivkraft for lesemotivasjon (Gambrell, 1996).

Utviklingsmodellens ferdighetsnivå 2 knyttet til lesemotivasjon, understreker viktigheten av å bevisstgjøre eleven på hvordan gode leseferdigheter er viktig for elevens videre kunnskapstilegnelse, både i og utenfor skolen. Læreren bør derfor snakke med elevene om hvorfor det er viktig å være en god leser. Ferdighetsnivå 3 handler om at elevene setter seg realistiske mestringsmål knyttet til egne leseferdigheter. Elevens mestringsfølelse har stor

påvirkning på egen forventning om mestring. Elever som flere ganger har opplevd mestring, drar mestringsfølelsen med seg når de møter lengre og mer komplekse tekster (Anmarkrud & Refsahl, 2010). På ferdighetsnivå 4 påpeker Anmarkrud & Refsahl (2010) viktigheten av at elevene er bevisste på resultatet av egen leseprosess og sammenhengen mellom egen innsats og leseprestasjoner. Som vi ser innlemmer utviklingsmodellen viktige forskningsbaserte motivasjonsfremmende faktorer som tilgang til selvvalgt lesestoff, forventning om mestring og mestringsmål slik Guthrie & Wigfield (2000) påpeker viktigheten av.

Ord- og begrepslæring

I «Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse» (Anmarkrud & Refsahl, 2010) fremheves det under tema bakgrunnskunnskaper på ferdighetsnivå 1, at kunnskap om språkets form, mening og bruk er grunnleggende for avkoding av ord og setninger. En teksts lesbarhet avgjøres om ord og setninger er lette eller vanskelige å lese. Tekstens lesbarhet vil derfor være forskjellig fra elev til elev. Dersom en elev med letthet kan lese 90 % av en tekst, vil det frigjøres overskudd til meningskonstruksjon der eleven tenker fremover og predikerer ord og setninger. Når over 90 % av ordene i en tekst er godt lært fra før, vil det være mulig å trekke slutninger om nye ords betydning på grunnlag av det man allerede har forstått (Anmarkrud & Refsahl, 2010). Mange elever leser bare videre når de møter ord de ikke forstår i møte med for vanskelige tekster. Anmarkrud & Refsahl (2010) fremhever derfor viktigheten av å ha nivåtilpassede tekster til elevene. I tillegg til å jobbe med relevante ord og begreper fra teksten i forkant, må elevene lære ordlæringsstrategier knyttet til vanskelige ord. Læreren kan i tillegg hjelpe elevene med å identifisere språklige utfordringer i teksten knyttet til lange, vanskelige ord. Disse ordene kan deles i lyder, stavelser, bøyingsformer og orddeling, samtidig som meningen i ordet forklares. Ordet kan forklares i kontekst og med hjelp av en ordbok. Her anbefaler Anmarkrud & Refsahl (2010) at elevene lager egne ordbøker knyttet til fagene, der ordet deles opp, forklares og brukes i en setning. På ferdighetsnivå 2 og 3 må elevene bruke egne bakgrunnskunnskaper i møte med nye tekster. Dette dreier seg om hvordan kunnskaper lagres i skjema og hvordan leseren henter frem og bruker tidligere erfaringer og kunnskaper i møte med noe nytt, slik Strømsø (2007) fremhever viktigheten av. Ferdighetsnivå 4 er knyttet til kunnskap om teksttyper, teksters struktur og litterære virkemidler. Dette ferdighetsnivået støttes av Maagerø & Tønnesen (2009) som også understreker at ulike tekster må leses på ulike måter og læreren kan modellere ulike måter å forholde seg til tekst på. Det er dette Vellutino (2003) omtaler som «Discourse Knowledge». Anmarkrud & Refsahl (2010) kaller det

«strukturell leseforståelse» når elevene forstår hvordan sjanger og virkemidler påvirker innhold og mening i tekst. Slik forståelse gir verdifull bakgrunnskunnskap som inngår i en dypere leseforståelse. McNamara et al. (2011) referer også til dette i sin forskning der de konkluderer med at vansker med leseforståelse skyldes en treveisinteraksjon mellom teksttype, sammenheng i tekst og elevens bakgrunnskunnskaper.

Lesestrategier

«Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse» (Anmarkrud & Refsahl, 2010) er en eksplisitt undervisningsform der læreren fungerer som modell og gir elevene gradert støtte. Et sentralt prinsipp er at det ikke er tilstrekkelig å gå gjennom lesestrategiene med elevene eller forklare hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Å modellere en lesestrategi betyr at læreren må sette fokus på deler av sin egen leseferdighet som er automatisert og sette ord på hvorfor denne strategien er hensiktsmessig å bruke fremfor en annen. Elevene får på denne måten den hjelpen som trengs for senere å kunne løse oppgaven på egen hånd og oppnå selvstendig mestring. Læreren modeller egen strategibruk og trekker gradvis tilbake sin støtte i takt med at elevene blir trygge og øker egen kompetanse i bruk av lesestrategier (Anmarkrud & Refsahl, 2010).

På ferdighetsnivå 1 under lesestrategier skal elevene se og kopiere, mens lærer eller medelev modeller og forklarer bruken av en strategi. Eleven får kunnskap om selve strategien, men har begrenset kunnskap om bruken og nytten av den og tar den derfor ikke i bruk på egen hånd. På ferdighetsnivå 2 gis elevene mulighet til samarbeidslæring der de får prøvd ut strategien sammen med andre. Eleven kan selv bidra med sin forståelse og er ikke lenger like avhengig av å kopiere andre. Eleven skal nå ha utviklet kunnskap om hvordan strategien skal brukes, men har fortsatt lite kunnskap om når og hvorfor denne strategien kan eller bør benyttes. Det 3. ferdighetsnivået tar utgangspunkt i at elevene nå kan bruke en strategi på selvstendig basis, men med hjelp og støtte. Eleven har kunnskap om strategien, men må fremdeles bli minnet på å bruke den og få veiledning på hvilke typer tekster den aktuelle strategien egner seg til. Læreren har nå mer en veilederrolle, som hjelper eleven å komme i gang og gir støtte om det er nødvendig. Det 4. og siste ferdighetsnivået gir elevene mulighet til å bruke et repertoar av ulike innlærte strategier på en selvstendig måte. Elevene kan nå, med utgangspunkt i teksten som skal leses eller en oppgave som skal løses, selvstendig velge en egnet strategi. Som vi ser

bygger ferdighetsnivåene knyttet til lesestrategier på hvordan læreren bygger stillas (scaffolding) rundt elevene og gir gradert støtte til hver enkelt på de ulike nivåene.

Det kan være utfordrende å integrere opplæring i lesestrategier i undervisningen. Opplæringen i lesestrategier må integreres i de ulike fagene og opplæringen må gå over tid, gjerne flere år. Et lite kurs i bruk av lesestrategier vil ikke gi ønskede resultater, viser forskningen (Anmarkrud & Refsahl, 2010).

Samarbeidslæring

I «Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse» påpeker Anmarkrud & Refsahl (2010) at det å se at andre elever lykkes med lesingen kan ha en positiv effekt på egen forventning om mestring. Klasserom som bobler av leseengasjement kjennetegnes ofte av god og regelmessig bruk av samarbeidslæring. Når elevene får lese, samarbeide og diskutere for deretter å løse oppgaver, skapes produktive sosiale interaksjoner som fremmer motivasjon for lesing. Dette viser en vid forståelse av læring i tråd med det sosiokulturelle læringssyn til Dysthe (2001). Å arbeide sammen i grupper kan være en svært krevende arbeidsform for elevene. Anmarkrud & Refsahl (2010) anbefaler derfor at læreren i starten veileder elevene i hvordan de skal samarbeide om en tekst. Læreren må være aktiv i planleggingen og gjennomføringen dersom samarbeidslæringen skal fungere godt. Det er viktig å velge ut riktige tekster som samsvarer med elevenes nivå, sette sammen elever som passer sammen i grupper og vurdere hvor mange elever det skal være på hver enkelt gruppe. Anmarkrud & Refsahl (2010) foreslår å organisere samarbeidslæringen ved å gi hver elev i gruppa en rolle med et oppdrag de skal fullføre. Slike roller kan være at en skal foregripe tekstinnholdet, en skal lese høyt for de andre, en skal finne frem til nye og ukjente ord, en skal oppsummere teksten og en skal stille spørsmål til teksten som de andre skal svare på. En annen mulighet er at alle elevene jobber sammen i grupper og øver på de samme forståelsesstrategiene, mens læreren er «dirigent» og har hyppige stopp for å få innspill fra elevene. En tredje måte å organisere samarbeidslæringen på er gjennom organisert verkstedundervisning der alle elever er på grupper samtidig og jobber med lese- og skriverelaterte oppgaver, mens en gruppe er lærerstyrt der læreren sitter tett på og jobber intensivt med en gruppe om gangen. Dette viser at Anmarkrud & Refsahl (2010) bygger sin utviklingsmodell etter samme prinsipper som «Cooperative learning» (Andreassen, 2010) der elevene kan skape mening i tekst gjennom samarbeid i grupper.

Samarbeidslæring er sterkt vektlagt i «Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse», og det er varierende i hvilken grad det er læreren eller elevene selv som leder og dirigerer de ulike læringsaktivitetene. Dette samsvarer med Andreassens (2010) oppsummering av viktigheten av god balanse mellom lærerstyrt og elevstyrt tekstsamtale i gruppe i arbeidet med å hjelpe elevene å utvikle leseforståelse.

Oppsummering av drøftingen

Anmarkrud & Refsahl (2010) viser til at det kan oppleves uvant for lærere å bruke så mye tid på opplæring i leseforståelse fremfor på tekstens kunnskapsinnhold. De påpeker derfor at strategiundervisning er god bruk av tid med tanke på at det på sikt gir elevene økt læringsutbytte i lesing i alle fag. Anmarkrud & Refsahl (2010) påpeker videre at undervisning i leseforståelse er krevende fordi læreren skal lede samspillet mellom tekster, aktiviteter og elever med ulike forutsetninger og leseferdigheter. Teoretisk kunnskap om lesefremmende komponenter som motivasjon, språkutvikling og lesestrategier er viktig, men ikke tilstrekkelig for god leseundervisning. Anmarkrud & Refsahl (2010, s. 70) bruker benevnelsen prosedural kunnskap om den erfaringsbaserte kunnskapen en lærer har om hva som fungerer for ulike elever, tekster, oppgaver og situasjoner. Den teoretiske og prosedurale kunnskapen bør ligge til grunn for læreres planlegging av undervisningen i leseforståelse.

2.5 Oppsummering av teoridelen

Leseforståelse er hovedbegrepet i denne oppgaven. Derfor kommer det innledningsvis en definisjon på og avklaring av forhold som ligger til grunn for leseforståelse. Med bakgrunn i Utdanningsdirektoratets (2015) anbefalinger for komponenter i god leseopplæring redegjør jeg for hvordan lesemotivasjon, ord- og begrepslæring, lesestrategier og samarbeidslæring er faktorer som fremmer leseforståelse.

Deretter har jeg beskrevet og diskutert hvordan det forskningsbaserte leseopplæringsprogrammet BLU (Guthrie, 2003) og ferdighetsmodellen «Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse» (Anmarkrud & Refsahl, 2010) innlemmer oppgavens fokusområder; lesemotivasjon, ord- og begrepslæring, lesestrategier og samarbeidslæring.

Teoridelen skal danne bakteppe for min undersøkelse av hva og hvordan fire lærere underviser i leseforståelse på 4. trinn i dagens skole. Relevante spørsmål å få svar på er

hvordan lærere motivere elevene for lesing, om de underviser i lesestrategier, jobber med viktige ord og begreper i teksten og tar i bruk samarbeidslæring i tråd med forskning på samarbeidslæring (Andreassen, 2010) og sosiokulturell læringsteori (Dysthe, 2001). Det vil alltid være stor usikkerhet med å overføre forskningsresultater til undervisningspraksis. Teoridelen i denne oppgaven gir likevel noen praktiske retningslinjer for hva som bør vektlegges og hvordan leseopplæringen bør organiseres.

3 METODE

Ordet metode stammer fra gresk og betyr «et veivalg som fører til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015). I metodedelen vil jeg redegjøre for de veivalg jeg har tatt og fremgangsmåten som er benyttet for å belyse oppgavens problemstilling; Opplæring i leseforståelse på 4. trinn: Hva og hvordan? Forskningsspørsmålene er:

- ✓ Hva mener lærerne er viktige komponenter i leseforståelsesundervisningen og hvordan jobber de med leseforståelse i klasserommet?
- ✓ I hvilken grad innlemmer lærerne lesemotivasjon, begrepslæring, lesestrategier og samarbeidslæring i leseforståelsesundervisningen?

Innledningsvis redegjør jeg for metodevalg, utforming av intervjuguiden, prosessen med å fremskaffe informanter og gjennomføringen av forskningssamtalene. Videre forklarer jeg hvilke etiske og metodiske refleksjoner jeg har stått ovenfor i forskningsarbeidet.

Avslutningsvis beskriver jeg fremgangsmåten jeg har benyttet i analyse- og tolkningsprosessen. Formålet med denne gjennomgangen er å gjøre mine metodiske valg, i alle ledd, klare og gjennomsiktige for leseren.

3.1 Denne studien og bruk av det kvalitative forskningsintervju

I følge Kvale & Brinkmann (2015) er det problemstilling og forskningsspørsmål som skal være førende for valg av metode. For å belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål anser jeg kvalitativ forskning med intervju som metode som en god fremgangsmåte. I kvalitativ forskning søker man å innhente kunnskap som er pålitelig om et bestemt fenomen og intervju er spesielt egnet for å få frem informantenes bestemte meninger og tanker om egne handlinger, opplevelser og adferd (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative forskningsintervjuet baserer seg på en faglig samtale med relevante personer der kunnskap produseres gjennom interaksjon mellom intervjuer og informant. Gjennom en fortellende struktur forsøker mennesker å organisere og uttrykke mening og kunnskap. Videre må forskeren tolke den kunnskapen og informasjonen som blir gitt i sitt forskningsmateriale, og formidle dette på en gyldig og troverdig måte (Kleven, Tveit & Hjordemaal, 2014).

Fordeler og ulemper med kvalitative data

Fordeler ved kvalitativ forskning er altså at den skaper nærhet, dybdekunnskap og gir fleksibilitet fordi datainnsamlingsmetodene ikke er så fast strukturert på forhånd, noe som gir forskeren tilgang til uforutsett kunnskap (Kleven et al., 2014). I et semistrukturert forskningsintervju kan forskeren selv være et viktig instrument og bruke egen fagkunnskap før, under og etter intervjuet. Kvalitative data har dermed sin styrke når det gjelder enkeltkasus, men egner seg mindre på større datamengder/kasus.

Ulemper med kvalitative data er at de gir rom for et stort omfang av tolkningsmuligheter fordi prosessen med innsamling av data og analyseprosessen ikke har så klart skille (Kleven et al., 2014). Kvalitativ forskning er derfor ikke objektiv i naturvitenskapelig forstand. Likevel må man sikre at kvalitativ forskning må være reliabel og valid og det er viktig å bruke metoder til innhenting av data som er egnet for formålet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vitenskapsteoretisk tilnærming

På det vitenskapsfilosofiske plan knytter Kvale & Brinkmann (2015) det kvalitative forskningsintervju til momenter i postmoderne, fenomenologisk og hermeneutisk tankegang. I tråd med postmoderne filosofi er utgangspunktet at det ikke finnes en enkelt sannhet som man kan lete seg frem til. I pedagogisk forskning eksisterer det aldri absolutte sannheter som gjelder for alt og alle. Dette er en viktig påminnelse om at ulike forskere og lesere kan komme frem til ulike konklusjoner på grunnlag av det samme datamaterialet. Det er derfor viktig å være klar over egen subjektivitet og være kritisk til egen analyse. Forskeren må ha blikket både på interessante, samsvarende og sprikende funn.

I fenomenologien tar forskeren utgangspunkt i menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen, med den hensikt å oppnå en forståelse av den dypere meningen med denne erfaringen. Dette fordrer at forskerens i en viss grad setter egen rolle, antakelser og forforståelse til side.

I den hermeneutiske tankegangen handler det om fortolkning og forståelse av mening. En grunntanke i hermeneutikken er at vi ikke fortolker noe forutsetningsløst. Vi vil alltid forstå noe på bakgrunn av våre forestillinger, tanker og handlemåter fra egen fortid og samtid. Et annet hermeneutisk fortolkningsprinsipp er at vi forstår deler i lys av helhet, og helhet i lys av deler, i en kontinuerlig sirkulær prosess. Innenfor hermeneutikken er det også et prinsipp at vi

forstår og fortolker fenomener ut fra den sammenheng den er en del av (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg bygget min studie på kvalitativ forskning som er inspirert av og støtter seg til en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Intervjuet i denne studien er definert og kontrollert av meg med det siktemål å undersøke informantens tanker og meninger om egen leseopplæringspraksis. Det kvalitative forskningsintervju ga meg altså muligheten til å gå i dybden i forhold til de tema jeg ønsket å belyse. Dersom informanten kom med stikkord eller berørte faktorer jeg synes var interessante, kunne dette følges opp med utdypings spørsmål. Intervjuet fungerte da som en hermeneutisk-fenomenologisk sirkulær prosess der jeg som intervjuer gjorde tolkninger av informantens svar underveis og kom med oppfølgings spørsmål der jeg synes det var interessant og relevant for oppgaven. Dette gjorde at jeg i stor grad kunne få tak på meningsinnholdet i informantens utsagn og dermed få ytterligere kunnskap om hva de synes er viktig og hvordan de underviser. Allerede på intervjutidspunktet tolket jeg informantens svar og selvforståelse, og det blir kanskje riktig å betegne dette både som skapning av data og datainnsamling.

I analysen og tolkningen av mitt datamateriale har jeg vekslet mellom å undersøke deler og helhet, noe som gjorde at jeg under prosessen hele tiden utviklet ny forståelse og innsikt i tråd med grunntanken i den hermeneutiske spiral. En kvantitativ tilnærming med et ferdiglaget spørreskjema ville ikke kunne gi meg den samme muligheten til å gå i dybden og få informantene til å reflektere over egen praksis og «hvorfor jeg gjør som jeg gjør».

Kvalitative data er ofte basert på et lite og selektivt utvalg for en eller flere grupper. Jeg må derfor være svært forsiktig i min tolkning, fordi jeg ikke med sikkerhet kan vite hvor dekkende mitt datamateriale er. I denne undersøkelsen har ikke hensikten vært å generalisere funn, men å finne ut noe om hva som rører seg og dermed vise til gode og valide eksempler på 4. trinns læreres undervisningspraksis. Jeg anser derfor mine resultater som kontekstbundne.

En grunntanke innen hermeneutikken er at man ikke kan møte verden med blanke ark, og man må derfor være bevisst sin forforståelse som forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette metodekapittelet gjør jeg rede for prosjektets kontekst, slik at leseren får dannet seg et bilde av hvordan denne undersøkelsen er gjennomført og i hvilken sammenheng den kan sees i lys av. Ved å redegjøre for egen forforståelse vil leseren gis bedre mulighet til å vurdere

forskningsmaterialets gyldighet og pålitelighet. I min studie har jeg tatt fordel av min egen praktiske og teoretiske fagkompetanse i utarbeidingen av intervjuguiden, i møte med informantene og i analyse og bearbeiding av datamaterialet. En stor del av min forforståelse har jeg ervervet meg gjennom utdanning og yrkeserfaring. Jeg er utdannet allmennlærer og har jobbet på barneskolen i 24 år. Jeg har alltid hatt ansvar for norskundervisningen og sett hvordan norskdidaktikken og nasjonale læreplaner har endret seg i tråd med nyere forskning på leseforståelsesfeltet. Møte med elevers lesevansker og økning i antall elever med norsk som andrespråk, har gitt meg behov for mer kunnskap om hvordan jeg møter og tilrettelegger undervisningen for elever som på ulike måter sliter med å forstå hva de leser. Jeg er meg bevisst at min utdanning og yrkeserfaring langt på vei har vært med på å påvirke mitt valg av problemstilling, metode og informantgruppe.

3.2 Intervjuguiden

Intervjuguiden (vedlegg 2) har kommet til gjennom en lang prosess der problemstilling, forskningsspørsmål, egen yrkespraksis og lesing av teori knyttet til feltet leseforståelse har vært retningsgivende.

Jeg ønsket å benytte meg av et semistrukturert intervju med flere hovedspørsmål og mulighet for utdypinger og oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden var min «verktøykasse» der jeg strukturerte spørsmålene mine gjennom ulike tema, noe som ville gjøre det lettere å ha fokus på det jeg ønsket å undersøke, samt å senere kategorisere svar for analyse og tolkning. Samtidig påpeker Kvale & Brinkmann (2015) at intervjueren bør utvise en bevisst naivitet eller åpenhet for nye momenter som kan komme frem. Intervjueren skal ha et klart mål for intervjuet, uten å følge et stramt spørreskjema eller å la intervjuet gå sin gang uten en viss styring. Dette har jeg forsøkt å ivareta gjennom å begrense hovedspørsmål og utdypende spørsmål i intervjuguiden til et antall som det er sannsynlig at informantene ville rekke å svare på innenfor rammen av en klokke. Jeg la vekt på å starte med åpne spørsmål innen hvert tema og beveget meg fra det generelle og mot det spesifikke.

Prøveintervju

Jeg hadde ikke gjennomført et forskningsintervju før denne undersøkelsen, og for å utrede eventuelle problemer ønsket jeg å ha et prøveintervju. En kollega stilte opp, slik at jeg kunne

få teste ut intervjuguiden og meg selv som intervjuer. Da fikk jeg samtidig testet lydopptakeren, intervjuets varighet og kvaliteten på spørsmålene. Piloteringen var svært nyttig. Lydopptakeren gikk etter kort tid på «pause» uten at hverken jeg eller informanten oppdaget det. Det resulterte i at 10 minutter av intervjuet ikke ble tatt opp. Det ville vært svært uheldig om dette skulle skje under et reelt intervju. Under piloteringen fikk jeg svar på om spørsmålene i intervjuguiden var tydelige og gyldige med det siktemål å få svar på det jeg ønsket å undersøke. Prøveinformanten ga tilbakemelding på at spørsmålene var gode og ga grunnlag for god refleksjon over egen praksis. Prøveinformanten uttrykte spesielt at hun likte spørsmålene om hva lærerens og elevens viktigste rolle i leseopplæringen er. Hun mente at disse spørsmålene ikke satt så langt fremme i tankene til daglig, men at de var viktige og grunnleggende for egen undervisningspraksis og burde løftes frem oftere. Prøveintervjuet varte i 39 minutter. Egne notater underveis og tilbakemelding fra prøveinformanten i etterkant, dannet grunnlaget for den siste revideringen av intervjuguiden.

3.3 Prosessen med datainnsamling

I min undersøkelse skulle hverken direkte eller indirekte identifiserbare personopplysninger registreres. Alle opplysninger og informasjon som kom frem forut for og under intervjuet, er behandlet konfidensielt og har kun vært tilgjengelig for undertegnede og veileder.

Samtykkeskjema (vedlegg 1) og annet datamateriale er følgelig blitt oppbevart separat.

Informasjon om informanter og skoler er anonymisert i oppgaven og oppbevart på en datamaskin og en minnepenn som er passordbeskyttet. Alder er kodet i grupperinger som 20-25 år og 50-55 år. Før prosessen med datainnsamlingen startet gikk jeg inn på Norsk senter for forskningsdata A/S (NSD) sine nettsider og tok meldeplikttesten, som konkluderte med at undersøkelsen ikke omfattes av meldeplikt (vedlegg 4). I samråd med veileder ble konklusjonen at anonymisering og konfidensialitet var ivaretatt, slik at denne studien ikke var meldepliktig til NSD.

I desember 2016 tok jeg kontakt med ni skoler innenfor en tilgjengelig gjennomførbar radius på østlandsområdet. Jeg fikk kontakt med rektor eller avdelingsleder og la frem formålet med undersøkelsen; leseforståelsesopplæring på 4. trinn. Utvalgskriteriene var at informanten skulle ha ansvar for norskundervisning på 4. trinn, samt ha noen års yrkeserfaring som lærer. Etter å ha fått tilgang til kontaktinformasjon sendte jeg en forespørsel til de aktuelle lærerne om de kunne tenke seg å være informanter i mitt forskningsprosjekt. Vedlagt lå

informasjonsbrevet og samtykkeskjema (vedlegg 1) med beskrivelse av undersøkelsens formål, hensikten med intervjuet, samt informasjon om frivillighet, anonymitet og konfidensialitet. Jeg klargjorde da at jeg ønsket å ha en fagsamtale om leseforståelsesopplæringen på 4. trinn med spesielt fokus på lesestrategier, lesemotivasjon, begrepslæring og elevinteraksjon i læringsprosessen. Det skulle vise seg at denne fremgangsmåten var god, da jeg raskt fikk positivt svar fra fire lærere. Informantene blir presentert i kapittel 3.5.

3.4 Selve intervjuet

Intervjuene ble gjennomført i januar 2017. Jeg møtte informantene på skolene de jobbet på. Jeg la innledningsvis vekt på frivilligheten som base for intervjuet og gjentok at informantene når som helst i prosessen kunne trekke seg fra å være med i undersøkelsen. For å øke tryggheten til informantene fortalte jeg igjen om min egen bakgrunn som norsklærer på 3. trinn med en spesiell interesse for lesing, lesingens kompleksitet og faktorer som fremmer leseforståelse. Formålet med denne utdypingen av egen rolle var å fremme et symmetrisk maktforhold i intervjusituasjonen, noe som jeg håpet ville fremme informantenes ærlighet og hindre motkontroll (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

Intervjuene varte fra 41-50 minutter. Lydopptageren fungerte bra og jeg opplevde at samtalene fløt fint og at intervjuguiden fungerte slik jeg hadde forventet. Informantene svarte utførlig på spørsmålene og innlemmet ofte momenter jeg hadde med som oppfølgingsspørsmål. Det hendte ofte at informantene snakket om temaer jeg ønsket å stille spørsmål om på et senere tidspunkt i intervjuet. Da kunne jeg lett følge opp utsagn og bygge videre på dem;

I sted nevnte du noe om et leseprosjekt. Kan du fortelle meg litt mer om hvordan dette leseprosjektet er lagt opp?

3.5 Presentasjon av utvalg

Ut i fra utvalgsriteriene består informantgruppen av 4 lærere, som jobber på 4 ulike skoler i Østlandsområdet. Alle har ansvar for leseopplæringen på 4. trinn. Informantene har fått de fiktive navnene «Anne», «Berit», «Connie» og «Dina». Som det kommer frem av presentasjonen, er det varierende med antall elever med fremmedspråklig bakgrunn i

informantenes klasser. Jeg presiserer at dette er tilfeldig og ikke et utvalgskriterium. Her kommer en kort presentasjon av informantene.

Informant «Anne» er i aldersgruppen 25-30 år. Hun jobber på en 1-10 skole og har 5 års yrkeserfaring. Hun har GLSM-kurset (grunnleggende lesing, skriving og matematikk) i tillegg til allmennlærerutdanningen. Hun henter sine metodiske tips og idéer fra fagbøker, lærerveiledninger, kollega med mer kompetanse, Lesenteret.no og Udir.no. I Annes klasse har ca. 20 % av elevene et annet morsmål enn norsk og hun beskriver spredningen i elevenes leseferdighet som middels til stor. Når Anne skal oppsummere de viktigste faktorer hun bygger sin leseundervisning på, formulerer hun det slik:

Det er jo å ha et læreverk som jeg kjenner godt, slik at forarbeidet ikke tar så lang tid. Det er jo en tidstyv i en lærers hverdag, -å ikke ha tid nok til å klare å samle alle tekster og alle de tingene vi skal jobbe med slik at det blir funksjonelt. Så er det selvfølgelig å kunne bryte opp å ha mindre grupper innimellom.

Informant «Berit» er i aldersgruppen 45-50 år. Hun jobber på en 1-10 skole og har jobbet i skolen i 19 år. Berit henter de fleste metodiske tips og idéer fra skolens leseopplæringsplan, fagbøker om emnet og Lesesenteret.no. I Berits klasse har 75 % av elevene et annet morsmål enn norsk og spredningen i leseferdighet karakteriserer hun som stor. Når jeg spør om hun kan oppsummere de viktigste faktorene i sin måte å drive leseundervisning på kommer hun raskt med følgende utsagn:

Det jeg bruker mye tid til å tenke på er at timene skal være planlagte, at tekstene skal ha en mening og at jeg vet hva og hvor jeg vil med elevene. Så, når du har jobba så hardt med å planlegge og finne frem og du er klar til å kjøre på, da må du stå helt opp og tenke at nå tar vi oss tid. Da må vi finne den roen til å la elevene få lov til å jobbe seg frem og gjennom tekster. Det å stresse unger tror jeg i hvert fall ikke er noe lurt.

Informant «Connie» er i aldersgruppen 25-30 år, jobber på en 1-10 skole og har 6 års yrkeserfaring. Connie er lærer med spesialpedagogikk og påbygning i norsk og matematikk. Når hun skal finne metodiske tips og idéer støtter hun seg til lærerveiledninger, kollegaer med mer kompetanse, diverse undervisningsressurser på nett og skolens leseopplæringsplan. I Connies klasse har 25 % av elevene et annet morsmål enn norsk og hun opplever spredningen av leseferdighetene i klassen som stor. Dette sier Connie om de viktigste faktorene i hennes måte å undervise i leseforståelse på:

Det er jo eksempeltekster og det å være i teksten, samtale om teksten. Elevene har teksten foran seg og vi har den på tavla slik at jeg kan vise og peke. Det har jeg tro på. Så er det dette med å forberede dem på det å lese på skjerm.

Informant «Dina» er i aldergruppen 45-50 år og jobber på en 1-7 skole. Hun har jobbet i grunnskolen i 20 år og har utdanning rettet mot undervisning med elever med norsk som andrespråk. Dina har også videreutdanning i norsk og har jobbet mye på mellomtrinnet med den andre leseopplæringa. Metodiske tips og ideer henter hun i hovedsak fra kollegaer, lærerveiledninger og Udir.no. I klassen til Dina er det ca. 40 % elever med et annet morsmål enn norsk og Dina forteller at spredningen i leseferdighet er stor. Dina oppsummerer de viktigste faktorene i hennes måte å drive leseopplæring på slik:

For denne elevgruppen som vi har her hos oss, så er det viktig at vi jobber mye med førforståelse og begreper for at de skal ha mulighet til å forstå de tekstene vi jobber med.

3.6 Transkribering

Formålet med denne studien er å få frem informasjon om fire 4. trinns læreres teoretisk forståelse, pedagogiske standpunkter og praktiske erfaringer de bygger sin leseopplæringspraksis på. Man må passe på at intervjuet ikke blir for oppstykket eller at uttalelser oppfattes som enkeltbiter. For å styrke sammenhengen i intervjuet vektla jeg den narrative strukturen i arbeidet med transkriberingen der intervjupersonens fortelling om sin egen leseopplæringspraksis skulle komme i fokus. Kremt, pauser, latter, halvveis avsluttende setninger, mimikk og egne «ja» og «mmm» er derfor ikke med som tilleggsinformasjon i bearbeidingen av intervjuet. Transkripsjonen av de dialogiske intervjuene ble formulert som hele eller delvis hele setninger i en fortellende tekst. Jeg har brukt en forholdsvis enkel transkripsjonsnøkkel (Tabell 4):

<i>Tegn:</i>	<i>Betydning:</i>
Tekst tekst tekst	Løpende overlappende tekst
<u>Tekst</u>	Ord eller ytring som vektlegges
XXX	Ord eller ytring det ikke er mulig å oppfatte
(.)	Kort pause inne i en ytring
NNNNN	Ord som hindrer undersøkelsens anonymitet

[Tekst]	Min beskrivelse
---------	-----------------

Tabell 4. Transkripsjonsnøkkel.

I transkriberingen har jeg altså benyttet meg av en narrativ tilnærming til intervjuforskningen som søker å ivareta en mer helhetlig ramme rundt selve intervjuet, analysen og selve resultatet av undersøkelsen. Etter at intervjuene var ferdige og nedskrevet, satt jeg med et datamateriale på 58 sider transkribert i word- dokumenter. En halv side råtranskripsjon fra hver informant ligger som vedlegg til oppgaven (vedlegg 3).

3.7 Troverdighet og gyldighet

I den pedagogiske forskningen undersøkes ikke en objektiv virkelighet eller målbare sannheter. Reliabilitet handler om forskningens konsistens og troverdighet i alle ledd i datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitetsspørsmålet handler om gyldigheten av de slutninger som tas ut i fra bestemte indikatorer og frem til det man mener indikatorene representerer (Kleven et al., 2014). Gjennom hele prosessen har jeg derfor søkt å sikre reliabiliteten og validiteten gjennom utforming av spørsmål, planlegging og gjennomføring av intervjuene, samt bearbeiding og analyse av data. Jeg redegjør nå for hva som kan trygge, styrke og true min forskningsmetodes troverdighet og gyldighet.

Intervjuguiden

På spørsmålet om troverdighet har jeg sett på om hvorvidt spørsmålene i intervjuguiden har fått frem det jeg søkte av pålitelig informasjon om læreres egen praksis og om informantene svarte det de egentlig mente og gjorde eller det de trodde jeg vil høre? Dette var avhengig av hvordan begrepene jeg ønsket å undersøke var operasjonalisert (Kleven et al., 2014). I intervjuguiden hadde jeg innledningsvis med begrepsavklaringer for å sikre at jeg og informantene hadde en felles forståelse av hva som ligger i sentrale begreper som leseforståelse, lesing som grunnleggende ferdighet og lesestrategier. Begrepsvaliditeten kunne også styrkes ved å operasjonalisere begrepene på flere dekkende måter. I intervjuguiden var flere av mine spørsmål stilt på en måte som gjorde at begrepene ble etterspurt både direkte og indirekte. Under piloteringen fikk jeg testet og trygget intervjuguidens indre validitet ved å sikre at spørsmålene var tydelige nok og om de ga meg svar på det jeg ønsket å undersøke.

Dette tilsier at validiteten knyttet til å få frem pålitelig og gyldig informasjon om lærernes opplæring i leseforståelse var styrket.

Når det gjelder grad av standardisering og struktur handler det om i hvor stor grad spørsmålene og situasjonen var lik for alle som blir intervjuet. I denne undersøkelsen har jeg stilt de samme hovedspørsmålene innenfor de fire fokusområdene til alle informantene, men utdypinger og rekkefølge på oppfølgingsspørsmål har variert ut i fra informantens svar og flyt i samtalen. Ut i fra denne forståelsen vil jeg betrakte graden av standardisering som middels fordi jeg praktiserte den overnevnte fremgangsmåten å foreta intervjuet på.

Utvalget

Jeg henvendte meg til mange flere informanter enn de jeg fikk samtykke fra. Det kan henlede til tanken om at de fire lærerne som umiddelbart svarte at de ønsket å være med i denne undersøkelsen, er mer enn gjennomsnittlig trygge og kompetente i sin undervisning i leseforståelse. Ingen menn meldte seg som informant. Jeg vurderte det slik at informantenes ulikhet i alder, utdanning og yrkeserfaring likevel kunne gi et godt bilde av praksisfeltet, slik at det kunne være gjenkjennbart for andre lærere i samme situasjon. Jeg ser at det ville kunne fremkomme noe nytt og viktig i datamaterialet dersom jeg hadde valgt flere informanter. Men, ved et større utvalg kunne jeg også komme i fare for å få et for stort datamateriale å analysere, noe som igjen kunne føre til at min analyse kunne gi meg breddekunnskap i stedet for å gå i dybden, slik jeg ønsket. Jeg mener derfor at et utvalg på fire lærere har tjent oppgavens formål og vært tilstrekkelig for å få innhentet den informasjonen jeg har hatt behov for. I tillegg har et begrenset antall informanter ført til at jeg har kunnet jobbe kvalitativt grundig med datamaterialet.

Min agenda er ikke å generalisere mine funn til å omfatte andre enn informantene. Jeg håper likevel at min sammenfatning og tolkning av datamaterialet kan representere gode og gyldige eksempler på hva fire 4. trinns lærere mener er viktig, og hvordan de driver undervisning i leseforståelse. Jeg lener meg derfor på en analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291) der mine funn kan brukes som et eksempel på hvordan opplæring i leseforståelse manifesteres og praktiseres i klasserommet.

Intervjufasen

Det er viktig å være klar over svakheter ved selve intervjufasen som kan føre til feilkilder. Det er fare for å legge subjektive tolkninger i informantenes svar og å gjennomføre et intervju er tidkrevende og intenst både for intervjuer og informant. I et intervju kan også mimikk, kroppsspråk, stemmeleie og åpenhet fanges opp som tilleggsinformasjon for å utfylle det verbale. Troverdigheten omhandler også dette med samtaledynamikken og om hvorvidt informantene er trygge og ærlige når de beskriver egen praksis i leseopplæringen. Kvale & Brinkmann (2015) fremhever at et asymmetrisk forhold i intervjusituasjonen kan føre til at informanten utøver uvilje og motkontroll, noe som kan gi uærlige svar og uønsket fokus. Jeg opplevde at det var god flyt i samtalen. Jeg la vekt på anerkjennende nikk og blick og smilte med informanten der det var riktig og nødvendig. Informantene visste, som tidligere nevnt, tema for intervjuet og mitt inntrykk var at deres spontane svar gjenspeilet deres undervisningspraksis. Lærerne fremsto som engasjerte, ærlige og kom med utdypende og reflekterende svar. Samtidig som informantene fortalte glødende om gode undervisningsformer var de også innom faktorer som gjør undervisningspraksisen vanskelig, som store klasser, ressurser eller tilgang på materiell. Jeg tolker informantenes åpenhet og utdypende svar som et tegn på at symmetrien i forskningsintervjuet var god.

Troverdigheten styrkes ved at informantene, både muntlig og skriftlig, har blitt informert om frivilligheten og anonymiteten i undersøkelsen. Informantene visste at de når som helst kunne trekke seg fra å være med i undersøkelsen. Det ble også opplyst om at de kunne ta kontakt i ettertid dersom de kom på noe relevant de ønsket skulle være med i datamaterialet.

Transkripsjon og analyse

Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler at man tidlig i intervjufasen tenker på hvordan man vil analysere datamaterialet. Det er også slik at prosessen med innsamling av data og analyseprosessen ikke har så klart skille i kvalitativ forskning (Kleven et al., 2014).

Som intervjuer kan man komme til å påvirke svarene i en bestemt retning, noe som igjen kan føre til overgeneralisering av funn. Det er derfor viktig å være kritisk til egen analyse og ha blikket både på interessante, samsvarende funn og sprikende funn.

Intervjuguiden ble utformet og organisert etter relevant teori om faktorer som fremmer leseforståelse. I arbeidet med analysen ble det derfor lettere å knytte informantens utsagn til de teoretiske begreper jeg ønsket å undersøke.

Under intervjuet ble samtalen tatt opp på lydopptager, noe som gjorde selve intervjuet mer flytende og ga et godt grunnlag for presis transkripsjon og analyse. Transkripsjon er en forutsetning for pålitelighet fordi man går grundig til verks i informantens utsagn og ikke bare fanger opp det man ønsker å høre, men hva som i realiteten blir sagt.

3.8 Etiske overveielser

Å vurdere etiske implikasjoner må være en del av forskerens fokus i alle deler av et forskningsprosjekt. Jeg vil nå diskutere forhold ved denne studien spesielt. Det er viktig å være bevisst egen subjektivitet, holdninger og pedagogiske standpunkter man har som forsker. Forskeren er en samfunnsdeltager som alle andre og hennes forskning blir påvirket av hennes liv, bakgrunn og samtid. Jeg er meg bevisst på hvordan egen yrkeserfaring, nåværende yrkespraksis og eget samfunns- og pedagogisk syn har påvirket valg av forskningens problemstilling, metodevalg og analyse.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) fremhever respekt for informantens integritet og medbestemmelse. I mitt forskningsprosjekt har jeg hele tiden søkt å handle i tråd med NESH sine forskningsetiske retningslinjer. Jeg har sett viktigheten av informert samtykke der frivillighet og anonymitet er en selvfølge. Informanten skal også være trygg på hvordan datamateriale og lydopptak lagres og at det slettes når oppgaven er ferdig skrevet. Informasjon om dette ble utførlig beskrevet i samtykkeskjema som informantene skrev under på i forkant av intervjuet.

I min rolle som forsker har jeg også søkt å imøtekomme informanten med annerkjennelse og høflighet, noe som trygget informanten og hevet kvaliteten på datamaterialet. Som tidligere nevnt opplevde jeg symmetrien i intervjuene som god.

I presentasjonen av datamaterialet har jeg på en nøyaktig og redelig måte søkt å få tak på essensen i informantens utsagn og kondensert disse til sentrale meningsenheter og sitater. Dette har vært et grundig og tidkrevende arbeid som er gjort for å ivareta og levendegjøre informantens utsagn om egen praksis. Jeg håper presentasjonen yter informantene

rettferdighet og gir et riktig bilde av det grundige og viktige arbeidet de utøver hver dag i møte med elevene.

3.9 Analyse gjennom meningsfortetting

Selve ordet *analyse* betyr å dele noe som er sammensatt opp i biter eller bestanddeler. Det etymologiske opphavet for ordet analyse er «oppløsning» (Store norske leksikon, 2012).

I følge Kvale & Brinkmann (2015) ligger intervjuanalysen et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren og den endelige historien som forskeren presenterer for publikum. Det har vært hensiktsmessig å starte tidlig i undersøkelsen å tenke på hvordan innhentet datamateriale skulle analyseres. Dette hadde jeg i tankene under utarbeidelsen av intervjuguiden der jeg strukturerte og kategoriserte spørsmålene mine i temaer. Denne kategoriseringen lettet ikke bare selve intervjuprosessen, men gjorde det også lettere for meg å identifisere og kode funn i datamaterialet og relatere disse til forskningsspørsmålene.

I analysen av lærerintervjuene har jeg benyttet meg av meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232-237). Meningsfortetting er en systematisk analysetilnærming med utgangspunkt i fenomenologien, der formålet er å utvinne kunnskap om intervjupersonenes erfaringer innenfor et bestemt felt. I min analyse av datamaterialet er jeg ute etter å forstå og finne en dypere mening med intervjupersonenes tanker og ytringer, for så å finne essensen i de fenomenene jeg ønsker å undersøke. Samtidig fordrer en fenomenologisk analyse at man i tillegg til egen forforståelse er åpen for nye momenter som kan komme frem under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Meningsfortetting støtter seg også til det hermeneutiske fortolkningsprinsippet som går ut på å forstå deler i lys av helhet, og helhet i lys av deler, i en kontinuerlig sirkulær prosess. Meningsfortetting som analysemetode bestående av fem trinn:

- 1) Å skaffe seg et helhetsinntrykk
- 2) Å identifisere/kode meningsdannende enheter
- 3) Å kondensere/fortette innholdet samtidig som opprinnelig mening beholdes
- 4) Å sammenholde den fortattede meningsenheten med forskningsspørsmålene

5) Å sammenfatte betydningen i deskriptive utsagn

I det følgende vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått fram i analysen av mitt datamateriale.

Helhetsinntrykk

Etter at tale var gjort om til tekst tok jeg en utskrift og leste nøye gjennom datamaterialet med den hensikt å skaffe meg et helhetsinntrykk og få tak på sentrale temaer. Her er et eksempel på notater jeg gjorde etter første gjennomlesing:

Informantene er veldig opptatt av lesemotivasjon. De snakker mye om det og beskriver det som både det vanskeligste og det viktigste å jobbe med.

Informantene sier mye om et nitidig og grundig arbeid med tekster og at de ikke uten videre kan ta for gitt at elevene forstår hverken fagspesifikke eller hverdagslige uttrykk.

Informantene taler varmt for å dele elevene inn i heterogene lesegrupper. Dette er nyttig og læringsfremmende, både for lesesvake og lesesterke elever, sier de.

Identifisering/koding av meningsdannende enheter

Jeg redegjør nå for hvordan jeg kom frem til temaer og underkategorier som dannet kodingen i analysen. Etter første gjennomlesing tok jeg igjen for meg hvert enkelt intervju, men denne gangen var jeg på jakt etter detaljer. Informantene kom mange ganger tilbake til samme tema i løpet av intervjuet. Jeg gikk gjennom intervjuene med blyant i hånden og lette etter nøkkelord, setninger og avsnitt for lettere å kunne finne naturlige meningsdannende enheter og deres hovedinnhold.

Kondensering

Meningsenhetene ble deretter kondensert, samtidig som jeg var nøye på at den opprinnelige meningen i ytringen ble beholdt. I tabell 5 vises et eksempel på tekstkondensering:

Meningsenhet:	Kondensering:
<p>Felles lesestoff – et samspill mellom leser og tekst</p> <p>I: Hvordan jobber du for å fremme elevenes motivasjon for lesing? Har du noen spesielle forberedelser du gjør forut for lesingen?</p> <p>B: Jeg tenker sånn generelt at den største motivasjonen, i hvert fall for denne gjengen her, er at de er veldig glad i å få lov til å prate, stille spørsmål, undre seg og lure og det er de veldig flinke til (.). Så da må man passe på at man tar den tiden til å få lov til å tenke og snakke litt på gruppe og kanskje komme frem med noen teorier og tanker. Den (.) tankeprosessen rundt ting er nok ganske viktig for denne gjengen i hvert fall. Det er jo også veldig viktig i forhold til at du har mange fremmedspråklige, (.) for det har jeg jo. Så hvis fremmedspråklige skal lære et språk så er man jo nødt til å bruke språket mye og da må man ha samtalen inne i klasserommet. Det er man nødt til. Og når det gjelder en god del tekster, så er det jo ganske viktig å få oppklart en del ting. Kan ikke ta for gitt at en del unger skjønner en tekst, (.) i hvert fall ikke en tekst som er en fagtekst eller en <u>matematisk</u> tekst, for det er jo ganske vanskelig. Så da må man ta seg den tiden til å forstå, tenker jeg.</p>	<p>Det sentrale tema i meningsenheten</p> <p>“Berit” påpeker at læreren må ta seg tid til å sikre elevens leseforståelse.</p> <p>Å ta seg tid til å ha klasse- og gruppesamtaler om tekstens innhold og la elevene få stille spørsmål er viktig for elevens motivasjon.</p> <p>Det er spesielt viktig for de fremmedspråklige elevene å bruke språket i gruppe- og klassesamtaler.</p>

Tabell 5. Eksempel på tekstkondensering.

Meningsenhetene i lys av undersøkelsen formål

Videre skulle de kondenserte meningsenhetene sorteres og grupperes for å sammenholdes med mine forskningsspørsmål. I dette arbeidet holdt jeg fokus på å finne meningsenheter som lignet på hverandre og ulikheter innenfor hver kategori, samtidig som jeg var opptatt av å se tendenser og mønstre i informantenes ytringer. Ofte opplevde jeg å finne uttalelser om temaer på andre steder i teksten enn der spørsmålet ble stilt, noe eksempelet i tabell 5 viser. Dette har en naturlig sammenheng med hvordan faktorer som fremmer leseforståelse ofte kan være vanskelige å kategorisere fordi de jobbes med parallelt og at «alt henger sammen med alt». I dette arbeidet ble det derfor nyttig og viktig med en mer praktisk og visuell tilnærming. Jeg printet ut meningsenhetene og klippet de fra hverandre, for deretter å sammenfatte de i temaer og underkategorier. Alt datamateriale ble ikke brukt grunnet plasshensyn og at deler av intervjuene ikke hadde så stor interesse for denne undersøkelsen. Jeg satt til slutt igjen med 5 temaer og 15 underkategorier.

Sammenfatning til deskriptive utsagn

I siste fase har jeg sammenfattet og fortettet mitt datamateriale slik at temaene kan sees i lys av de fire forskningsbaserte faktorene som fremmer leseforståelse som utgjør mine fokusområder og studiens forskningsspørsmål. I denne fasen har jeg jobbet med å finne illustrerende sitater som belyser de enkelte temaene.

I den semistrukturerte intervjuguiden er det viktig å vise åpenhet for eventuelle nye momenter fra informanten. For å imøtekomme dette stilte jeg enkelte åpne spørsmål som: «Kan du fortelle hvordan en typisk time i opplæring i leseforståelse er lagt opp?» og «Er det andre faktorer som du mener er viktige i arbeidet med leseforståelse som vi ikke har vært inne på?». Min vurdering er at det ikke fremkom nye momenter som skapte behov for nye tema og underkategorier. I sammenfatningen endte jeg derfor opp med følgende arbeidstitler og underkategorier på temaene (Tabell 6):

	Tema 1:	Tema 2:	Tema 3:	Tema 4:	Tema 5:
Tema:	Lese- motivasjon – det skal jo være gøy å lese, da!	Hverdags- språk og fagspråk.	Strategi- undervisning	Samarbeidsl- æring for å forstå teksten.	Den vanskelige overgangen til mellom- trinnet.
Underkategorier:	Lærerens rolle som forberedt modell	Å gi elevene eksplisitt kunnskap om sentrale begreper i teksten	Eksplisitt opplæring i lesestrategier før, under og etter lesing	Den viktige klasse- samtalen	Motivering gjennom «påkobling» og aktivering av forkunnskaper
	Felles lesestoff – et samspill mellom leser og tekst	Begreps- undervisning før, under og etter lesing.	Slik jobber vi med fagtekster og skjønn- litterære tekster	Leser like barn best? -Om samarbeids- læring i grupper.	Mer tekst, mer innhold og flere begreper
	Tilgang til selvvalgt lesestoff		Gir trening på lesing mening? -Om effekten av strategi- læringen		Stort behov for lesestøtte, også på mellomtrinnet
	Lese- stimulerende tiltak: ytre motivasjon bygger opp indre motivasjon				Meningen med lesingen -elevens egen rolle

Tabell 6. Tematisk sammenfatning av datamateriale.

Når jeg nå går over til presentasjonen av resultater og drøfting av intervjuene, vil leseren få innblikk i hvordan informantene underviser i leseforståelse knyttet opp mot de fem temaene.

4 RESULTATER OG DRØFTING

Undersøkelsens resultater er fremkommet gjennom analysemetoden «meningsfortetting». Før gjennomgang av resultater og drøfting vil jeg igjen minne leseren på studiets problemstilling:

Opplæring i leseforståelse på 4. trinn: Hva og hvordan? Forskningsspørsmålene er:

- ✓ Hva mener lærerne er viktige komponenter i leseforståelsesundervisningen og hvordan jobber de med leseforståelse i klasserommet?
- ✓ I hvilken grad innlemmer lærerne lesemotivasjon, begrepslæring, lesestrategier og samarbeidslæring i leseforståelsesundervisningen?

For å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål på en oversiktlig måte, presenteres datamaterialets funn i samsvar med den tematiske strukturen og drøftes deretter tematisk opp mot studiens teoretiske fundament. For ordens skyld gjentar jeg de fem temaene, der tallet i parentes viser til hvilke spørsmål som omhandler dette tema i intervjuguiden;

Tema 1: Lesemotivasjon – det skal jo være gøy å lese, da! (10-13)

Tema 2: Hverdagsspråk og fagspråk (14-15)

Tema 3: Strategiundervisning (16-18)

Tema 4: Samarbeidslæring for å forstå teksten (19)

Tema 5: Den vanskelige overgangen til mellomtrinnet (23)

På bakgrunn av det semistrukturerte intervjuets natur, kan også relevante utsagn ha kommet på andre steder i intervjuet i tråd med lesingens sammenvevde kompleksitet og informantenes opplevelse av at «alt henger sammen med alt». Informantenes utsagn presenteres samlet under hvert tema, settes i intervjukontekst og levendegjøres gjennom sitat som er skrevet i *kursiv*.

4.1 Lesemotivasjon– det skal jo være gøy å lese, da!

Lærerens rolle som forberedt modell

På spørsmål om hva som motiverer elevene ekstra i arbeidet med leseforståelse, forteller alle lærerne at det ser ut til å være deres eget engasjement i arbeidet med tekster. Det å bruke seg

selv og levendegjøre teksten for elevene er noe lærerne ser ut til å gløde for og snakker ivrig om. Dinas utsagn sier noe om hvordan lærerne jobber aktivt for at eget engasjement skal smitte over på elevene og motivere dem i leseprosessen:

Jeg må nødt til å motivere elevene for å få de til å forstå at de er nødt til å lese mye og synliggjøre det på ulike måter. Jeg tenker jo at det at jeg er med på å levendegjøre teksten for dem, kanskje kan være en motivasjon for å lese teksten selv og lese den på en måte som skaper forståelse. Jeg håper og tror det. Jeg bruker i hvert fall en del tid på det.

Berit mener at hennes fremste rolle er å modellere og la elevene få bruke tid for å komme mer i dybden i møte med tekster:

Min rolle er å modellere og modellere og modellere og vise og vise og aldri miste tålmodigheten og alltid skryte. De må ha tid og man kan ikke tenke at man skal skynde seg.

Berit er veldig opptatt av motivasjonsfaktoren i førlesingsfasen. Hun er fornøyd dersom elevene har glede av å lese noe nytt, at de er interessert i tekstens tema og at de mestrer lesingen. Også avslutter hun svaret sitt med:

Det skal jo være gøy å lese, da!

Felles lesestoff – et samspill mellom leser og tekst

Berit og Dina forteller om hvordan de bruker mye tid på å skaffe felles lesestoff som skal engasjerer elevene. De er mye mer bevisst på tekstvalg og hva slags mål de har med tekstene nå enn tidligere. Berit ønsker ikke å følge et leseverk slavisk, og hun mener at det er en motiverende faktor for elevene at hun har forberedt seg og funnet tekster som hun har en mening med, samtidig som hun bruker mye tid på å gjennomgå teksten. Hun legger vekt på at det skal være et bedre samspill mellom eleven og tekstene de blir presentert for:

Jeg er mye mer bevisst på tekstene mine og hva jeg vil med dem. Når jeg var mer ung og fersk, støtta jeg meg på læreverkene. Da tok du bare side etter side i boka. Jeg hadde ikke noen mening eller egne tanker utover det. Men det har jeg nå. Jeg har løsrevet meg fra læreverkene og står på egne bein. Jeg brenner for at vi skal være bevisste på hva og hvor vil med elevene og at det skal være artig, gøy og spennende. Alle skal med!

Dina forteller også at hun har løsrevet seg fra læreverk og lærerveiledning:

Etter så mange års erfaring er jeg trygg på hva det er viktig å bruke tid på.

Connie gir uttrykk for at det er viktig med et fast læreverk med gode tekster, men denne leseboka legges bort under temaarbeid eller andre leseprosjekter:

På starten av året hadde vi dinosaurprosjekt, så da var det jo en del uker som gikk til det og da brukte vi jo tekster fra andre steder og lagde hefter om dinosaurer. Så har vi hatt prosjekt leselyst før jul, en del uker. Så jeg føler egentlig ikke at jeg har fått brukt Salto så mye, så til uka begynner jeg med B-boka selv om vi ikke har vært gjennom halvparten av A-boka.

Anne synes derimot at det å bruke mye tid på å finne tekster er for tidkrevende. Når hun snakker om viktigheten av å ha gode tekster, utdyper hun det slik:

Det er jo å ha et læreverk som jeg kjenner godt, slik at forarbeidet ikke tar så lang tid. Det er jo en tidstyv i en lærers hverdag, -å ikke ha tid nok til å klare å samle alle tekster og alle de tingene vi skal jobbe med slik at det blir funksjonelt.

Tilgang til selvvalgt lesestoff

Under denne kategorien fikk lærerne spørsmål om hva de mener elevene er spesielt motivert for å lese, og om elevene selv kan velge lesestoff. Connie og Dina mener at gutter og jenter har ulike interesser og fokus i valg av lesestoff. De forteller at guttene er spesielt interessert i faktabøker og hobbybøker som omhandler fotball, sport og idrettsstjerner. Av skjønnlitteratur er noen av gutta glad i fantasysjangeren, mens andre gutter ikke vil lese skjønnlitteratur som selvvalgt lesestoff. Jentene er opptatt av å lese både faktabøker og skjønnlitterære bøker innenfor emnene dyr, hest, vennskap og kjærlighet. Anne og Berit deler ikke inn valg av lesestoff etter kjønn, men trekker frem faktatekster og lesing i sammenheng med dataspill som motiverende for hele elevgruppa si. Anne forteller at dersom elevene er spesielt interessert i å lese om et emne, så gjør det ikke noe om teksten er litt vanskelig for da er de veldig motiverte for å gå inn i teksten for å forstå den:

Alle faktatekster om kjente personer liker de. Presidentvalget lagde vi jo masse ut av, vi leste mye om det. Det er ofte jeg henter tekster som kanskje ligger på et litt høyere nivå, men som handler om et tema som er aktuelt for dem, da.

Alle lærerne forteller at elevene kan låne bøker fra skolebiblioteket til skole- og hjemmelesing. Her kreves det mye veiledning fra lærerne for å hjelpe elevene å finne riktig bok knyttet til vanskelighetsgrad og tematikk. Kun en av lærerne nevner at de har mulighet til å avtale time med skolebibliotekaren der elevene kan få lesetips og hjelp til å finne aktuelle

bøker. Lærerne mener i utgangspunktet at elevene bør få velge lesestoff selv, men at de i stor grad må styres i valgene sine. Connie forklarer her hvordan hun veileder elevene:

Så prøver vi å snakke med dem om hvilke bøker de bør velge, da. Noen elever velger bøker som er langt over der de er. Motivasjon er jo viktig og du skal på en måte ønske å lese den boka. Da sier vi at du kan låne den boka, men du må lese den sammen med noen. Du kan bytte på å lese og noen kan lese høyt for deg. Så er det jo varierende grad av hva de gjør hjemme, da. Så er det balansen mellom de guttene som det er vanskelig å motivere.

Enkelte elever er umotiverte når det gjelder lesing. Connie forteller videre at det kan være en frustrerende kamp når de er på skolebiblioteket og skal låne med seg bøker hjem:

Det er liksom det at de må lese frivillig, da, og ikke vil.

Dina hjelper de umotiverte elevene ved å lage en slags lese- og interesseprofil:

Så er det noen som må ha hjelp fordi de ikke finner en bok. Da må vi kartlegge litt og se hva slags bøker elevene liker å lese. «Jeg liker ikke å lese bøker», er det noen som svarer. «Ja, hva slags filmer liker du å se, da?». Så kan vi prøve å komme inn på temaer de synes er motiverende og hjelpe dem å finne bøker.

Berit forteller at hun har eget klassebibliotek med Damms leseunivers og at hun kjøper aktuelle bøker på Fretex i tillegg til at hun tar med seg populære bøker hjemmefra som hennes egne barn har vokst fra. Her er tilgjengelighet stor og elevene kan velge litteratur for skole- og hjemmelesing fra klassebiblioteket.

Lesestimulerende tiltak: ytre motivasjon bygger opp indre motivasjon

I denne kategorien har lærerne fått spørsmål om skolen eller klassen har et spesielt leseprosjekt i løpet av skoleåret og om innsatsen i lesing premieres.

Alle lærerne rapporterer at de har minst et leselystprosjekt for elevgruppa si. Dette leselystprosjektet ligger enten fast på trinnet eller så jobber hele skolen samtidig. Anne og Berit forteller glødende at klassen har vært med på Norli Junior sin lesekonkurranse for 3.-7. trinn i høst, noe de opplevde som svært positivt for elevenes lesemotivasjon. Der kunne elevene selv registrere bøker og antall sider de hadde lest. Læreren godkjente så elevenes registrering, slik at det inngikk i klassens statistikk. Så er klassen med på å vinne større premier i konkurransen. Ellers forteller Berit, Connie og Dina at elevene registrerer sider de leser og fremdriften i lesingen visualiseres og belønnes på ulike måter:

Jeg hang opp et stort søylediagram hvor jeg klistra bilder av alle elevene inn, så fikk de markere for hver 100 sider de hadde lest. Da fikk de jo diplomer som jeg har laget selv. Det var stas (Berit).

Det vi gjør under prosjekt leselyst er at de får lov til å ha med seg en pute hjemme i fra, slik at de kan sette seg til rette rundt omkring der de ønsker for å gjøre det litt ekstra stas og hyggelig. Så får elevene lesediplomer (Connie).

Nå har vi et klinkekuleprosjekt hvor de får fargelegge en klinkekule når de er ferdig å lese en bok. Hvis boka er mer enn 100 sider kan 2 klinkekuler fargelegges (Dina).

Dina og Connie nevner også at de kanskje utover våren skal ha et leselystprosjekt som omfatter dybdelesing, der elevene leser samme bok og klassen har felles lesesamtaler.

Alle lærerne rapporterer at de leser høyt for elevene og de har inntrykk av at dette er noe elevene, uansett egne leseferdigheter, liker godt. Anne beskriver godt den sterke motivasjonsfaktoren det er for elevene at læreren introduserer og leser tekster høyt:

Jeg ser jo at de synes det er veldig allright hvis jeg leser selv. Nå før jul hadde vi jo lesestund hver morgen og vi leste et utdrag fra diverse julefortellinger. I etterkant av det så var det jo flere som kom og lurte på om de kunne låne den boka som jeg hadde lest høyt.

Connie og Dina påpeker også at motivasjonsbiten kan være en evig kamp. De opplever at noen elever ikke har den indre motivasjonen til å lese til tross for mye ytre motivasjon, veiledning av ulike typer bøker og samarbeid med hjemmet. Dina uttrykker det slik:

Når man har lett etter de riktige bøkene, snakket om viktigheten av å lese og bli en funksjonell leser og likevel så går det ikke. Det er litt hodebry.

Drøfting: Lesemotivasjon - det skal jo være gøy å lese, da!

I dette temaet har lærerne kommet med beskrivelser av tiltak og aktiviteter de gjennomfører for å utvikle og støtte opp om elevenes motivasjon for lesing på skolen og hjemme. Jeg vil nå drøfte funn opp mot Guthrie & Wigfields (2000) teorier om lesemotivasjon og leseengasjement og Gambrells (1996) forskningsbaserte motivasjonsfremmede faktorer. I Gambrell (1996) sin studie spør forskerne elevene; «hvem gjør deg virkelig spent og nysgjerrig på å lese»? Mange av elevene svarte at det var læreren og læringsvenn. Nå er det ikke elevene, men lærerne, som har fått dette spørsmålet i min studie, men funn samsvarer ved at lærerne forteller at de opplever at deres eget engasjement i leseundervisningen er det som ser ut til å motivere elevene mest.

Gambrell (1996) og Guthrie & Wigfield (2000) trekker videre frem viktigheten av ytre motivasjon ved å ha god tilgang til bøker og at elevene får mulighet til en viss autonomi i valg av lesestoff. Informantene ser ut til å ha god oversikt over hva slags lesestoff elevene er interessert i og bruker klasse- eller skolebiblioteket aktivt. Dette viser at alle lærerne ser betydningen av å la elevene ha tilgang til et mangfold av lesestoff, samtidig som de ser betydningen av å veilede sine elever i å finne riktig bok, både nivå- og innholdsmessig. Likevel opplever noen av informantene at de ikke alltid lykkes i å motivere elevene for lesing til tross for mange motivasjonsfremmende tiltak.

Nysgjerrighet og forkunnskaper om bøker er en annen viktig motivasjonsfaktor noen av informantene er spesielt oppmerksomme på. Udir (2015) viser til at lærers høytlesing kan bidra til kultur for lesing. Bare det at læreren starter å lese en bok og får elevene litt med i handlingen, er ofte nok til at høytlesingen smitter og skaper leselyst. Gjennom det forskningsbaserte leseprogrammet BLU hevder Guthrie (2003) at det er like viktig å motivere elevene som å lære dem lesestrategier. BLU fremhever viktigheten av å drive motiverende undervisningspraksis med «Hands-on» aktiviteter for å aktivisere forkunnskaper. Lærerne forteller ikke noe om at de tar med seg gjenstander, har rollespill, viser film eller bilder som skal gjenspeile begreper og hovedideer i teksten. De forteller i stedet, slik sitatene viser, hvordan de er opptatt av å sette lesetekstene i kontekst og motivere elevene i forkant av lesing gjennom oppstartaktiviteter med fokus på ord og begreper, tankekart og å selv levendegjøre teksten gjennom høytlesing.

Gambrell (1996) og Guthrie (2003) trekker til slutt frem hvordan ytre motivasjon kan skape indre motivasjon. Funn her er at alle lærerne ser viktigheten av å ha lesestimulerende tiltak i form av leselystprosjekter. Lærerne er bevisste på at ytre motivasjon som grafiske fremstillinger, telling av sider i en eller annen form og digitale registreringer kan styrke elevenes indre motivasjon for lesing. Guthrie & Wigfield (2000) påpeker at der indre motivasjon kan føre med seg økt innsikt og dybdekunnskap, kan ytre motivasjon føre til en mer overfladisk lesing, der ønsket om å lese for å bli ferdig overgår å lese for å forstå teksten. Guthrie & Wigfield (2000) og Gambrell (1996) argumentere som sagt med at indre og ytre motivasjon kan ha en gunstig påvirkning på hverandre, og særlig gjelder dette for elever fra bokfattige hjem. Denne studien fokuserer på faktorer som fremmer leseforståelse for alle elever uansett elevenes bakgrunn. Informantene beskriver likevel spredningen i leseferdigheter som middels til stor, og de har snakket om lesestimulerende tiltak som

omfatter hele sin elevgruppe. Oppsummert er funn i dette tema at informantene har bred forståelse av faktorer som virker positivt inn på elevenes motivasjon og engasjement i leseprosessen i tråd med Udirs (2015) anbefalinger og Gambrells (1996), Guthries (2003) og Guthrie & Wigfields (2000) forskning.

4.2 Hverdagsspråk og fagspråk

Å gi elevene eksplisitt kunnskap om sentrale begreper i teksten

Hovedspørsmålet til informantene i dette tema er hvordan de jobber for å øke elevenes begrepsforståelse og hva slags begreper de tenker at elevene trenger eksplisitt opplæring i. Da jeg etter transkriberingen leste gjennom datamateriale første gang for å få et helhetsinntrykk, slo deg meg hvor mye informantene snakket om ord og begreper knyttet til lesetekstene. Lærerne var enige om at man ikke kan ta for gitt at elevene forstår hverken fagspesifikke eller hverdagslige uttrykk. De ga uttrykk for at de er forundret over hvordan helt dagligdagse ord også er ukjente for mange elever. Anne trekker frem dette med gammeldagse ord og begreper man ofte finner i tekster. Hun gir et eksempel fra matematikkundervisningen der elevene ofte møter på ordet «øre» som er et ukjent begrep. Anne er blitt mye mer bevisst på å jobbe med begreper fordi hun har erfart at veldig mange elever har et mangelfullt begrepsapparat:

Dette er noe jeg ser i elevenes ordforråd og i type kartleggingsprøver. Så jeg har blitt mye mer bevisst å legge undervisningen rundt begreper.

Berit og Dina har mange elever med norsk som andrespråk i sin klasse. De forteller at de må være spesielt oppmerksomme på denne elevgruppen når det gjelder ord- og begrepslæring. Dina gir eksempel på hverdagslige, elementære begreper elever ikke kan:

Det kan være begreper som «ved siden av». Elevene er veldig flinke til å stoppe meg i tekstlesing og spørre «Hva betyr det?». Så får de en forklaring. Det kan jo forundre oss noen ganger og vi tenker «forstår de ikke det begrepet heller?»

Berit, som har 75 % elever med et annet morsmål enn norsk i sin klasse, forteller om mange aha-opplevelser:

Du kan snakke lenge om skog, før det er noen som spør: «hva er egentlig en stubbe»? Ja, man må være oppmerksom på mange typer ord. Det er vanskelig og det kan jeg sikkert ble enda bedre på. Men jeg prøver å lære elevene at det er viktig å spørre hvis du lurer på noe. For det er jo faktisk noen ganger litt vanskelig som lærer å vite hva slags ord de ikke kan.

Connie er enig i at elever lurer på all slags ord:

Det kan være alt mulig, fra litt annerledes uttrykk til ord de ikke har hørt før.

Begrepsundervisning før, under og etter lesing

Lærerne forteller at de jobber med eksplisitt begrepslæring i kontekst før, under og etter tekstlesingen. Connie forteller at de har fokus på begreper når de går igjennom leseleksa, og elevene er delaktige med å finne sentrale nøkkelord for å forstå betydningen av teksten. Connie velger også selv ut begreper hun tenker er vanskelige for elevene, forklarer dem og får elevene med på å reflektere over hva ordene kan bety.

Dina synes det er viktig å innlemme foreldrene i ord- og begrepslæringen av fagspesifikke ord:

Det synliggjøres ofte på læringsplanene hvilke begreper som jobbes med og en forklaring på hva begrepene betyr, slik at de hjemme også kan snakke om de begrepene som er aktuelle den uka. Da er begrepene ofte knyttet til naturfag, samfunnsfag eller matematikk.

Drøfting: Hverdagsspråk og fagspråk

Forståelse av ord og begreper i teksten er avgjørende for god leseferdighet (Frost, 2011). Elevene må selv forstå når meningen svikter, slik at de kan aktivere oppklaringsstrategier. Fra 4. trinn og utover blir tekstene i fagene mer komplekse og elevene sliter med å forstå fagbegreper, abstrakte og lavfrekvente ord (Engen & Kulbrandstad, 2004). Golden (gjengitt i Skjelbred & Aamotsbakken, 2010) hevder at abstrakte og lavfrekvente ord sjeldent blir løftet frem og forklart eksplisitt. Funn viser at dette ikke stemmer i min informantgruppe. Tvert imot virker lærerne svært bevisste på dette, selv om de erkjenner at de kunne bli enda bedre på det. Det de synes er en utfordring, er at det ofte er så mange typer ord som er fremmede for hele elevgruppa.

I leseprogrammet BLU (Guthrie, 2003) står begrepslæring sentralt. Mine funn viser at lærerne jobber etter BLU- prinsipper der lærerne gir eksplisitt opplæring i fagspesifikke ord og begreper. Elevenes oppfordres også til å stille oppklarende spørsmål når de møter på ord og begreper de ikke forstår, og dermed viser autonomi over egen læring. Ingen av informantene snakket om at de lærte opp elevene til å prøve å forstå ord ut i fra kontekst eller bruke ordbok

i tillegg. Den rådende overvåkingsstrategien elevene fikk opplæring i når de møtte på ukjente ord og begreper, var å stille spørsmål til lærer eller medelev for å oppklare språkvanskene.

Maagerø (2010) påpeker at alle lærere er leselærere og at elevene må få eksplisitt opplæring i de spesifikke ord og begreper som kjennetegner faget. Lærerne forteller at begrepslæring alltid er et tema i møte med tekster. Det kan se ut til at begrepslæringen dog kan bli for usystematisk. Informantene forteller at det ikke finnes noen helhetlig begrepsplan på skolen. Berit og Dina mener at det muligens finnes en begrepsplan i matematikkfaget og for elever med norsk som andrespråk. Da informantene forteller at de ikke har en begrepsplan å støtte seg til, kan det nok bli opp til hver enkelt lærer å tenke i gjennom og finne ut hva slags begreper som skal løftes og trekkes frem i de ulike fagene.

I dette tema ser vi hvordan lærerne henter frem og forklarer ord og begreper fra teksten og dermed gjør tekstene mer tilgjengelig for elevene i tråd anbefalinger fra Udir (2015) og i tråd med begrepslæring i BLU (Guthrie, 2003). Samtidig minner lærerne elevene på deres egen rolle som lesere og at de selv må være aktive i møte med teksten for å forstå den.

Informantene i denne studien ser ut til å i høy grad være opptatt å bygge bro mellom elevens hverdagspråk og skolens fagspråk slik Maagerø & Tønnesen (2009) påpeker viktigheten av.

4.3 Strategiundervisning

Eksplisitt opplæring i lesestrategier før, under og etter lesing

Informantene fikk spørsmål om hva slags leseforståelsesstrategier de underviser i før, under og etter lesing. I tillegg blir de bedt om å fortelle om hvordan de legger opp en «typisk» time i leseforståelse. Anne mener at hennes fremste rolle er å hjelpe dem på veien til å bli selvstendige lesere. Da er hennes oppgave å sette lesestrategiene i system:

Det er jo å få dem til å forstå at det finnes mange forskjellige måter å forstå tekster på. Også blir det jo å kunne vise dem alle disse forskjellige måten/strategiene og gjøre dem trygge på dem.

Anne forteller videre at hun ofte starter en time med å lage et tankekart enten muntlig eller skriftlig. Da får elevene bidra med hva de kan om tema fra før av. Så bygger hun videre på dette og forteller om tekstens tema og hva de skal få vite. Så oppsummerer de på ulike måter:

Ja, jeg ser jo at elevene får et mye større eierforhold til teksten enn å bare sitte å lese. Hvis de får sitte og skrive ned litt, skrive setninger fra teksten, skrive utdrag, skrive sammendrag, skrive nøkkelord, gjøre oppgaver til teksten. -Jeg ser jo at de får mer forståelse og husker mer av det de har lest enn å bare skulle gjenfortelle.

Berit forteller at hun og elevene ofte bruker god tid på førlesingsaktiviteter. Hun jobber etter BISON, noe elevene kjenner godt til. BISON er et system for hvordan elevene skal se på bilder, overskrifter, innledning og nøkkelord, før de går i gjennom selve teksten. Etterpå skal elevene jobbe med teksten på ulike måter. Det kan være å skrive et utdrag av teksten som penskrift, skrive et sammendrag, eller klippe teksten fra hverandre for så å pusle den sammen igjen. Berit påpeker at hun nok bruker mest tid på, og er mest opptatt av, førlesingsfasen:

Jeg er ganske flink til å jobbe med introduksjon av teksten, men kanskje ikke så flink til å repetere den eller gå i gjennom den etterkant. Det kunne jeg nok vært flinkere til.

Connie påpeker også at hun er best i førlesingsfasen og forteller at hun og elevene alltid tar tid til å samtale om hva de ser på bildene, hva de tror om innholdet og ser på overskriften. Så stopper de ofte underveis i teksten og stiller spørsmål til handlingen. Hun forteller videre at mange elever fremdeles sliter med avkoding og ikke får med seg så mye av innholdet, mens andre kan svare på direkte spørsmål knyttet til teksten:

Jeg sier til elevene at når du er ferdig å lese må du lukke boka og gjenfortelle innholdet til en voksen, en sidemann eller til deg selv. Hva har jeg lest? Så bør jeg kanskje gå i meg selv også, at jeg må ha større fokus på det[etterlesingsfasen], jeg og.

Når det gjelder Dina, forteller også hun at førforståelsen er kjempeviktig. Hun vektlegger dette med å få et overblikk for at elevene kan danne seg et bilde av hva slags tekst de har foran seg. Så må de jobbe seg gjennom teksten, snakke om den og jobbe med den i etterkant. I etterlesingsfasen kan elevene skrive nøkkelord fra teksten, gjenfortelle den til læringsvenn og skriftlig gjøre den gjennom en oppsummering. Dina mener at noe av etterlesingsarbeidet også kan gjøres muntlig:

Jeg er opptatt av at ikke alt må være skriftlig. De skal også kunne gjenfortelle og oppsummere muntlig til læringsvenn eller meg. Det handler om at da har du fått en forståelse for teksten som gjør at du kan gjenfortelle den med egne ord.

Slik jobber vi med fagtekster og skjønnlitterære tekster

Jeg ønsket også å undersøke om lærerne arbeidet likt i møte med en fagtekst og en skjønnlitterær tekst. Informantene skilte ikke nevneverdig på hvordan de jobbet med en skjønnlitterær tekst kontra en fagtekst. Dina påpeker at det kan være mer fagspesifikke ord og begreper som må forklares i en fagtekst, mens det i en skjønnlitterær tekst er andre typer ord og begreper som kan være ukjente:

Men om jeg jobber så forskjellig? De har en overskrift, bilde, ingress og det er ting å ta tak i og det jobber vi nok likt med begge typer tekst, både skjønnlitterære og fagtekster.

Berit forteller også at hun jobber ganske likt fordi det handler om å få struktur og mening i en tekst. Hun påpeker at det i førlesingsfasen hører med å få elevene med på å finne ut om teksten de skal jobbe med er en skjønnlitterær- eller en fagtekst. Da leter hun sammen med elevene etter kjennetegn i teksten. Connie tenker seg litt om før hun sier at hun nok jobber mer med strategier før, under og etter lesing når klassen leser en fagtekst. Anne forteller at i etterlesingsfasen jobber hun ulikt. Er teksten skjønnlitterær, så lager hun mer åpne «tenk-selv-spørsmål». Med fagtekster stiller hun mer direkte «les og finn svaret i teksten-spørsmål».

Gir trening på lesing mening? -om effekten av strategilæringen

Jeg ønsket å høre litt om tanker og erfaringer informantene hadde rundt dette med effekten av strategiundervisningen. Opplever de effekt, kan elevene bruke en lesestrategi på en selvstendig måte og hvor lenge må de jobbe med en strategi før elevene kan bruke den som et eget verktøy i møte med lesetekster?

Samtlige informanter rapporterer at de opplever spredningen i leseferdigheten som middels til stor på trinnet de underviser. Alle er også enige om at det tar lang tid å jobbe med lesestrategier. Jeg ønsket å vite mer om hva de anser som lang tid, og stiller utdypende spørsmål om dette. Anne og Dina mener at det må jobbes med på alle trinn og at elevene må bevisstgjøres på at de har valget mellom å bruke ulike strategier. Berit mener at det må mye jobbing til, men det må repeteres ofte, gjerne ukentlig dersom elevene skal begynne å bruke strategiene selvstendig. Connie legger også vekt på dette med at elevene må bevisstgjøres på at de må bruke strategiene og at de må repeteres om og om igjen:

Ja, det må tas opp hele tiden. Noen trenger å høre det et par ganger, de andre må høre det gang etter gang. Her er Smartboarden genial, -det å ha teksten fremme og vise og peke i teksten.

Lærerne fikk direkte spørsmål om i hvilken grad de ser at elevene, på en selvstendig måte, bruker lesestrategiene klassen har jobbet med. De påpeker at dette er svært forskjellig fra elev til elev:

Jeg kan tenke meg at det er en del som gjør det, men ikke vet at det er en strategi. Men så er det jo også noen som ikke nyttiggjør seg av det i det hele tatt. De trenger hjelp og støtte i timen for å klare det (Anne).

Jeg tror de bruker strategier i varierende grad. Hvis de skal lære å bruke lesestrategiene, må det mye jobbing til. De er ganske flinke til å lete etter informasjon og se på bilder og bildetekster (Berit).

Det er stor bredde og noen er selvstendige, mens andre bare spør med en gang: «hva skal jeg gjøre her»? (Connie)

Jeg modellerer hvor tydelig og nøyaktig jeg må lese den teksten for å kunne finne de riktige refleksjonene og tolkningene når jeg svarer på spørsmålene. -Så ser jeg at det smitter over. Da finner de plutselig ut; Å ja, ikke sant. Det var det, -nå skjønner jeg! (Dina)

Drøfting: Strategiundervisning

I dette temaet har lærerne beskrevet hvordan de underviser i lesestrategier før, under og etter lesing. Funn viser at lærerne driver strategiundervisning i tråd med Udirs (2015) anbefalinger og etter prinsipper fra BLU (Guthrie, 2003) og Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse (Anmarkrud & Refsahl, 2010). Et viktig prinsipp i både BLU og Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse er at læreren må modellere egen strategibruk for elevene og forklare hvorfor den er hensiktsmessig å bruke. Informantene forteller ivrig hvordan de aktivt forklarer og modellerer for elevene. Dette viser at de er bevisste sin rolle som både igangsetter, «påkobler» og veileder i undervisningen. De bygger et støttende stillas «scaffolding» rundt elevene, slik at elevene kan øve sammen med lærer før de prøver seg på egen hånd eller i par og grupper. Dette samsvarer godt med anbefalingene til Anmarkrud og Refsahl (2010), Guthrie (2003) og (Wood et al., 1976 i Andreassen, 2008)

I leseprosessen ser vi at lærerne er svært bevisst på ulike måter å arbeide strategisk med teksten på, før, under og etter lesing. Informantene er svært opptatt av førlesingsfasen der de benytter seg av overvåkingsstrategier som BISON-overblikk (bilde, overskrift, innledning, nøkkelord) og organiseringsstrategier som muntlig eller skriftlig tankekart. Underveis i lesingen oppfordres elevene til å bruke overvåkingsstrategier og som å stille spørsmål til teksten, stoppe opp ved, og identifisere nye ord og begreper. I etterlesingsfasen benytter

informantene seg av utdypingsstrategier som å gjenfortelle muntlig eller skriftlig, skrive et kort sammendrag og skrive ned nøkkelord. I etterlesingsfasen brukes også overvåkingsstrategier som å svare på spørsmål til teksten og å oppsummere eller gjenfortelle teksten hovedinnhold uten å ha teksten foran seg. Berit forteller også at hun bruker organiseringsstrategier i etterlesingsfasen ved at hun klipper deler av teksten fra hverandre, og så får elevene i oppgave å pusle den sammen i riktig rekkefølge igjen. Repeteringsstrategier benyttes under hele leseprosessen da elevene oppfordres til finne eller skrive nøkkelord, gjengi hele eller deler av teksten muntlig eller skriftlig og lese deler av teksten igjen for å lette etter svar på leseforståelsesspørsmål.

Slik jeg tolker informantene mener de at den viktigste lesestrategien de kan lære elevene på 4. trinn er strategier som skal gi førforståelse i førlesingsfasen. Videre mener de det er viktig at elevene forstår betydningen av utdypingsstrategier for å forstå tekstens hovedide`.

Informantene forteller at de på mange måter jobber likt i møte med fagtekster og skjønnlitterære tekster, med små endringer. De peker først og fremst på at de er mer bevisst på å forklare eksplisitt ord og begreper i fagtekster. Berit påpeker også at hun i førlesingsfasen får elevene med på å lete etter kjennetegn i teksten for å avgjøre hva slags tekst det er.

Når det gjelder informantenes oppfatning av i hvilken grad elevene kan nyttiggjøre seg lesestrategiene klassen har jobbet med, er alle enige om at dette er svært varierende fra elev til elev. De forteller at noen elever ser ut til å ta til seg strategien og prøve den ut selv ganske raskt, mens andre trenger å bli mer bevisste, få flere repetisjoner og har behov for stor grad av lærerstøtte/modellering. Lærerne beskriver her hvordan elevene er spredt på alle de tre første ferdighetsnivåene knyttet til lesestrategier i Anmarkrud & Refsahl (2010, s. 29) sin ferdighetsmodell. Informantene er også enige om at strategiundervisningen må foregå over flere år i samsvar med Sweet & Snow (2003, s. 164) og Anmarkrud & Refsahl (2010) sine anbefalinger. I tillegg må det jobbes og repeteres mye for å få elevene bevisste på hvorfor det er viktig med lesestrategier. Informantene antyder at enkelte elever har kunnskap om noen strategier, men at de ikke er motivert eller legger i nok innsats for å bruke dem selvstendig. De forteller at det kan oppleves som krevende for mange elever å jobbe med lesestrategier i tillegg til å få med seg teksten meningsinnhold. I BLU (Guthrie, 2003) og «Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse» (Anmarkrud & Refsahl (2010) poengteres det av strategiundervisningen må skje i kontekst slik at elevene forstår nytten av dem i møte med tekster. Det ser ut til at informantene er bevisste på å finne gode, varierte og motiverende

tekster når de modellerer strategiene. Dette kan hjelpe elevene med å se nytten av strategiene slik at de ikke opplever strategiarbeidet som noe ekstra, ved siden av, som de må gjøre i tillegg til selve lesingen.

Som vi ser underviser og modellerer informantene ulike typer lesestrategier gjennom hele leseprosessen i tråd med Udirs (2015) anbefalinger og etter prinsipper fra BLU (Guthrie, 2003) og Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse (Anmarkrud & Refsahl, 2010).

4.4 Samarbeidslæring for å forstå teksten

Den viktige klassesamtalen

Jeg var nysgjerrig på hvordan informantene brukte klassens læringsfelleskap i leseundervisningen. Med tekstsamtale/klassesamtale menes i denne sammenhengen en dialog eller diskusjon med utgangspunkt i felles tekst der målet er å forstå og lære noe av teksten (Anderson et al., 2001). Lærerne forteller hvordan de opplever at eget engasjement i klassesamtaler motiverer elevene. Det å bruke god tid på tekstsamtaler synes informantene er en svært viktig faktor for lesemotivasjonen og leseforståelsen. Anne forteller at hun opplever at elevene synes det er verdifullt at de får snakke om og jobbe i teksten og ikke bare lese i gjennom for å bli ferdig. Berit påpeker videre at man ikke kan ta for gitt at elevene forstår tekster sånn uten videre. Hun mener at det er spesielt viktig for de fremmedspråklige å få brukt språket gjennom gruppe- og klassesamtaler. Hun opplever derfor at den største kilden til motivasjonen for sine elever er å få tid til å samtale og stille spørsmål om tekstens innhold. Dina forteller hvordan hun er veldig opptatt av å bruke tid på felles lesing og tekstsamtale. Hun begrunner det slik:

Det er viktig både for lesemotivasjonen og leseforståelsen!

Connie fremhever at hennes viktigste rolle er å legge til rette for de gode samtalene. Connie forteller ivrig videre hvordan hennes engasjement i teksten smitter over på elevene når hun for eksempel leser teksten med ulike stemmer. Hun gir av og til lesebestillinger til leseleksa der elevene skal utforske selv og lese med ulik stemme. Connie forteller at hun har endret seg på dette med å bruke seg selv som modell for elevene og at dette er viktig i alle fag. Hun vil at elevene skal være påkobla og aktive og hun synes det smitter over på elevene at hun selv er aktiv og modellerer lese måte og lesestrategier:

Jeg mener at det å være bevisst på finne de gode tekstene på ulike nivåer og få i gang tekstsamtalene er viktig. Jeg stopper opp og stiller spørsmål om hvorfor er det sånn? Fordi sånn og sånn, sier elevene. Ja, men det står jo ikke teksten, sier jeg. Da er jeg med på å bevisstgjøre dem på å trekke slutninger og lese mellom linjene.

Leser like barn best? - Om samarbeidslæring i grupper

Videre ønsker jeg å høre hvordan informantene brukte samarbeidslæring i grupper og deres oppfatning av gruppenes elevsammensetning. Med tekstsamtaler i gruppe menes en samtale mellom 2-5 elever der formålet er å få forståelse av en felles tekst (Andreassen, 2010). Alle informantene forteller at de bruker klassefelleskapet aktivt i leseforståelsesundervisningen. De prøver å variere litt på organisering og innhold. De rapporterer at de hyppigst bruker parlesing/læringsvenn og setter sammen to og to elever som gjerne leser en avtalt tekst høyt for hverandre. Det kan for eksempel være korlesing eller å lese et avsnitt fra leseleksa annenhver gang. Dersom de setter sammen flere elever kan det være for å lese replikker i et rollespill. Ordspillet «leser like barn best?» er fra min side ment som en nysgjerrig tilnærming til hvordan lærerne reflekterer rundt og organiserer elevene i samarbeidslæringen. Jeg spør informantene om de tenker at samarbeidsgruppene må være homogene, altså på likt lesenivå? Anne forteller at hun setter sammen elever med forskjellig lesenivå og tenker at det er bra:

Først og fremst ser jeg at det er mange av de som fungerer sammen som en gruppe når de ikke er homogene. Dynamikken i gruppa er også slik at de som er litt svake får noen å lene seg litt på, pluss at de som er litt sterke er veldig flinke til å hjelpe til der det trengs.

Berit er veldig bevisst på at hennes elever med fremmedspråklig bakgrunn har stort utbytte av samarbeidslæring. Hun uttrykker det slik:

Skal de komme noen vei med språket, må de jo snakke sammen. Det er min personlige favoritt at elevene jobber i grupper, men to og to er også lurt for da er det ingen mulighet for å stikke seg unna. Elevene er snille mot hverandre og vant til å prate mye sammen, slik at selv om noen er veldig sterke lesere, så er det ikke flaut for den svake å være med å prøve.

Connie og Dina forteller at de varierer:

Det prøver vi å variere slik at de også kan møte noen som er på både likt og ulikt nivå som dem selv.

Dina legger til at gruppedynamikken gjør at det passer best å jobbe sammen to og to. Hun håper å kunne delegerer arbeid med leseforståelse til litt større grupper på sikt.

Jeg fikk ikke vite mer om samarbeidslæringen var overlatt til elevene selv, eller om det av og til var en lærer som la til rette og veiledet elevene i samarbeidslæringen.

Drøfting: Samarbeidslæring

Udirs (2015) artikkel om komponenter i god leseopplæring viser til Guthrie & Wigfield (2000) som knytter samarbeidslæring opp mot den sosiale dimensjonen relatert til leseengasjement. Gjennom god interaksjon i klasserommet kan elever bli motivert og inspirert til å lese. I Gambrells (1996) undersøkelse fortalte elevene hvor gøy de opplevde det var å dele leseopplevelser med andre. I både BLU (Guthrie, 2003) og «Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse» (Anmarkrud & Refsahl, 2010) ligger tekstsamtalen i klassen og i grupper som et sentralt element der lærerens rolle er å veilede elevene i hvordan de skal samarbeide om tekst. I tekstsamtalen kan elevenes interesse vekkes og de kan «påkobles» og knytte lærestoff til noe som er kjent fra før (Strømsø, 2007). Informantene snakket mye om hvor viktig det er, og hvor mye tid de bruker på å samtale med elevene om tekster. Informantene forteller at tekstsamtaler foregår hyppig og at de hele tiden oppmuntrer elevene til å være aktive i møte med tekster. Det kan dermed se ut som om lærerne bruker samtalemønsteret i «Collaborative Reasoning» (Chinn et al., 2001) der elevene blir gitt mulighet til å tolke og forstå tekster gjennom klassesamtaler.

I BLU (Guthrie, 2003) og Utviklingsmodell for arbeid med leseforståelse (Anmarkrud & Refsahl, 2010) skal elevene, etter at læreren har forklart og modellert en tekst, prøve ut strategiene i grupper. Anmarkrud & Refsahl (2010) fremhever at det å se andre elever lykkes i leseprosessen kan styrke egen forventning om mestring. Informantene er enige om at heterogene grupper fungerer best i samarbeidslæringen, nettopp fordi elever med ulikt lesenivå kan støtte og hjelpe hverandre. Dette samsvarer med Andreassens (2010) metaanalyse der det i de fleste studier han viser til, er brukt heterogene grupper i samarbeidslæringen. Den mest vanlige samarbeidsformen i min informantgruppe var å sette sammen to og to elever. Argumenter for dette var at da ble det ikke så lett å snike seg unna samarbeidet og fordi det var lettere fordi elever ofte satt sammen to og to i klasserommet. Informantene sier noe om at det er krevende å få til samarbeid med større grupper, men at de får det til noen ganger eller vil sette sammen større grupper på sikt.

Oppsummert vil jeg si at det virker som om informantgruppen nyttiggjør seg den læringsressursen som ligger i samarbeidslæring. Det virker som om det er en god balanse

mellom lærerstyrt og elevstyrt samarbeid i klasserommet slik Andreassen (2010) fremhever som et viktig moment.

4.5 Den vanskelige overgangen til mellomtrinnet

Motivering gjennom «påkobling» og aktivering av forkunnskaper

I teoridelen har jeg omtalt begrepet «The fourth-grade slump» som omhandler de uforutsette vanskene enkelte elever opplever i sin leseutvikling i overgangen fra 4.-5. trinn. Å få elevene påkoblet er et viktig fundament i enhver undervisningstime fordi det er med på å aktivere tidligere kunnskap som elevene har lagret i skjemaer. På den måten kan eleven bruke sin førforståelse og knytte tekstens innhold opp til noen kjente «knagger» (Strømsø, 2007).

Informantene fikk spørsmål om det var noe spesielt de gjorde for å motivere, aktivisere og koble elevene på. Å aktivere forkunnskaper i forbindelse med lesing er noe lærerne gjør på ulike måter. Berit forteller hvordan hun allerede før elevene har kommet inn i klasserommet har tenkt i gjennom hvordan hun skal motivere elevene sine. Hun aktiviserer ofte elevene med noen ord som er relevante for teksten klassen skal jobbe med. Elevene får ordene på lapper eller så skriver hun dem på tavla. Så får elevene oppgaven om å skrive ordene baklengs, dele dem i stavelser/lyder, forklare ordets betydning eller skrive ordet i en setning. Når Berit ser at elevene jobber og er påkoblet gjennom denne oppstartaktiviteten, tar hun opp tråden videre fordi ordene elevene har jobbet med er øveord fra leseleksa. Da har hun skapt litt nysgjerrighet på forhånd:

Så bruker jeg ordene og begynner å snakke om; «Hva tror du teksten vår kan handle om, da»? Så kommer de med noen forslag, og så tar vi kanskje et tankekart på tavla med forkunnskapene våre.

Dina er opptatt av å levendegjøre teksten. Hun jobber sammen med elevene for å koble de på teksten gjennom å aktivere førforståelse. Hun bruker egen fortellerstemme for å levendegjøre teksten i førlesingsfasen:

Jeg tenker at jeg har stort utbytte av å få med meg elevene og få de engasjerte. Så tenker jeg at det er viktig at vi sammen har fått en førforståelse av teksten før de skal hjem og lese den på egen hånd.

Anne forteller at hun i startfasen av en leseøkt forbereder elevene ved å ha tydelige mål for timen. Hun synes det er viktig at hun forteller elevene hva hun vil at de skal legge vekt på.

På spørsmål om Connie har noen triks hun gjør for å aktivisere og påkoble elevene, kaster hun ballen tilbake til meg, ler og sier:

Nei, har du noen [ler]?

Jeg tolker Connies utsagn slik at hun synes dette med å motivere elevene og få de påkoblet er viktig, men samtidig veldig vanskelig.

I forbindelse med undervisning i leseforståelse er det viktig å identifisere hva som gjør at enkelte elever får leseforståelsesvansker i overgangen fra 4. – 5. trinn. Når jeg spør informantene om hva de tenker er årsaken til dette får jeg varierte og reflekterte svar som jeg deler inn i 3 underkategorier:

Mer tekst, mer innhold og flere begreper

Anne forteller at hun nylig har jobbet på 5.-7. trinn og at hun derfor har kjennskap til og er bevisst på hvordan tekstmengde og vanskelighetsgrad endres:

Jeg ser jo at det har med læreverkene å gjøre. Det blir mer tekst, det blir mer innhold, det blir flere begreper. Jeg ser jo nå at jeg må begynne å forberede elevene for større tekster med mer faglig dybde for å prøve å få det mellomrommet fra 4. -5. til å bli mindre.

Anne peker altså på at økt tekstmengde, tekstens vanskelighetsgrad og begrepskunnskap blir en utfordring for mange elever og at overgangen til 5. trinn skaper et for stort gap.

Stort behov for lesestøtte, også på mellomtrinnet

Berit er opptatt av at lesestøtten må videreføres, fordi elevene trenger den støtten og det stillaset læreren gir dem i leseforståelsesundervisningen:

Det kan være lett å henge seg opp i avkodingen og at det skal høres pent ut når elevene leser. Så tenker man for lite på om elevene forstår innholdet. 4. trinns elever er ikke så store og de trenger fremdeles en del hjelp til å forstå tekster. Jeg tror det er litt skummelt hvis vi lar de være selvstendige for tidlig. Jeg håper at når de begynner på 5. og 6. trinn at de tar seg tid til å lese høyt for elevene. Det er spesielt viktig når vi har så mange fremmedspråklige.

Berit peker her på sin erfaring med elever som har god leseflyt og leser bra ortografisk, men som likevel ikke alltid forstår innholdet i det de leser.

Meningen med lesingen – elevens egen rolle

Dina har fokus på elevens rolle i egen leseprosess. Hennes erfaring er at flere elever ikke leser nøye nok. De leser ikke for å forstå, men leser ofte i gjennom for å bli ferdig:

De leser kanskje ikke nøye nok. De tar seg ikke tid til tenkestopper underveis i tekstlesing for å finne ut; - «hva var det egentlig jeg leste jeg nå, hva handlet dette om»?

Når elevene ikke er nøye og ivrige nok til å søke mening i hva de leser, kan dette også handle om motivasjon. Connie kommer inn på dette med at overgangen til mellomtrinnet er en stor overgang for enkelte:

Vet ikke om det kan være motivasjonen også. Mellomtrinnet er også et stadium hvor det skjer utrolig mye. Man snakker gjerne om ungdomskolen, men på mellomtrinnet er det også en stor overgang med mye kropp og hoder og hvor ting begynner å utvikle seg.

Drøfting: Den vanskelige overgangen til mellomtrinnet

Andreassen (2008) og Bråten (2011) fremhever at bakgrunnskunnskaper er den viktigste komponenten for leseforståelse etter at elevene har etablert gode avkodningsferdigheter fordi bakgrunnskunnskaper gir svært verdifull støtte for leseren. Strømsø (2007) redegjør for hvordan skjemateori retter oppmerksomheten mot betydningen av forkunnskaper som en avgjørende faktor for leseforståelse. Vellutino (2003) bruker uttrykket «Discourse knowledge» om den kunnskapen elever har om tekstens form og innhold i tillegg til kunnskap om verden.

Alle informantene er inne på dette med bakgrunnskunnskaper, men med litt ulikt fokus. Anne påpeker dette med økt tekstmengde og tekstens vanskelighetsgrad. Hun er her inne på hva mer komplekse tekster på mellomtrinnet bringer med seg av mer omfattende krav til leseren med hensyn til bakgrunnskunnskaper, førforståelsesstrategier og kjennskap til ulike sjangre. Berit antyder at mange elever ikke har utviklet selvstendige strategier eller har bakgrunnskunnskaper nok til å forstå tekster fullt ut på egen hånd. Hun fremhever derfor viktigheten av lærerens rolle i å støtte elevene i leseforståelsesundervisningen gjennom tekstsamtaler, begrepslæring, høytlesing og arbeid med lesestrategier videre gjennom

mellomtrinnet. Med tanke på begrepsforståelse og bakgrunnskunnskaper mener hun at dette er spesielt viktig for de fremmedspråklige elevene.

Videre peker Connie og Dina på elevens egen rolle i leseprosessen. De mener at noen elever ikke legger ned nok tid og vilje til å forstå teksten, men bare leser overfladisk uten å gå i dybden for å finne den dypere eller egentlige mening. I tillegg til at de ikke tar seg tid, eller har strategier for å forstå en tekst, mener Connie at dette også kan ha motivasjonelle årsaker. Dina har også tidligere vært inne på dette med at enkelte elever ikke får nok lesemengde til å oppøve seg de leseferdighetene som trengs for å mestre og forstå stadig mer komplekse tekster.

Informantene har vært inne på ulike faktorer som mulige årsaker til «The fourth-grade slump». De peker på utfordringer eleven selv har som meningssøker i tekst og den økende tekstmengden med mer kunnskapsinnhold og flere fagbegreper. Informantene er da inne på at gapet mellom elevens bakgrunnskunnskaper og kunnskapen en tekst krever er mangelfull. I tillegg kommer det frem antagelser om at selve undervisningen i leseforståelse på mellomtrinnet kanskje ikke støtter elevene nok, gjennom modellering og «scaffolding» fordi lærerne på mellomtrinnet tenker at de kanskje ikke trenger det lenger. De anbefaler at modelleringen og lesestøtten fra læreren videreføres på mellomtrinnet, slik at ikke eleven stagnerer i sin leseutvikling. Relatert til Anmarkrud & Refsahl (2010) sin utviklingsmodell vil dette kunne føre til at flere elever får videreutviklet sin leseforståelse gjennom repeterende bevisstgjøring om bruk av bakgrunnskunnskap og lesestrategier slik at de oppnår et høyere ferdighetsnivå.

Som vi ser har informantene vært innom leseforståelsens tre elementer; leseren, teksten og aktiviteten som skjer i en sosiokulturell kontekst, når de redegjør for mulige årsaker til «4.trinnsfallet».

5 AVSLUTNING

5.1 Oppsummering av undersøkelsens viktigste funn

Hensikten med denne studien er å få innblikk i og belyse hvordan informantgruppen driver opplæring i leseforståelse på 4. trinn. Jeg ønsket å undersøke hva lærerne mener er viktige komponenter i leseforståelsesundervisningen og i hvilken grad de arbeidet med lesemotivasjon, begrepslæring, lesestrategier og samarbeidslæring.

For å få svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål har jeg intervjuet fire lærere. I analysen av intervjuene har jeg brukt metoden «meningsfortetting».

Jeg presenterer nå de viktigste funnene jeg har fått på min problemstilling og forskerspørsmål.

McNamara et al. (2011) konkluderte i sin forskning med at årsaken til «The fourth-grade slump» skyldes en treveis interaksjon mellom teksttype, sammenheng i teksten og elevenes kunnskap om verden. Andreassen (2008) mener det er indikasjoner på at skolen ikke tar dette på alvor og etterlyser mer undervisning rettet mot å fremme elevenes leseforståelse.

Informantene i dette studiet viser at de er opptatt av å hjelpe elevene i deres leseutvikling og virker bevisste på hvordan motivasjon, begrepslæring, lesestrategier og samarbeidslæring fremmer elevenes leseforståelse. Når man sammenligner denne studien med McNamara et al. (2011) sin forskning ser man sammenfallende funn. Informantene peker spesielt på utfordringer elevene får når tekstene gradvis blir mer komplekse knyttet til kunnskapsinnhold og faglige begreper. Begrepslæring og førforståelse er noe alle informantene er opptatte av. De har hatt utsagn som viser at de er opptatte av å bruke tid på å utvide elevenes begrepsapparat og kunnskap om verden. Informantgruppen forteller lite om tilgang til lokale opplæringsplaner i lesing og fagspesifikke begrepsplaner som kunne sikret en mer systematisk opplæring over tid. I tillegg peker informantene på at enkelte elever mangler motivasjon for lesing. Dette medfører at de ikke får den lesemengden som er nødvendig for å oppøve sine leseferdigheter. Til tross for mange motivasjonsfremmende tiltak, forteller informantene at de ikke alltid lykkes med å motivere elevene for lesing.

Informantene har ulike steder i intervjuet påpekt at de opplever stor spredning i elevgruppen når det gjelder leseutvikling. De forteller at noen elever ganske raskt tilegner og nyttiggjør seg funksjonelle lesestrategier, mens andre elever trenger lang innlæringsstid og stor grad av støtte fra lærer og medelever for å forstå tekster. Dette kan tyde på at lærerne i min undersøkelse er godt orientert om de utfordringene elevene møter på sin vei og hva som kan være årsak til vanskene flere elever får når det gjelder leseforståelse. De anbefaler, i tråd med Sweet & Snow (2003), å jobbe med lesestrategier systematisk over flere år og antyder i tillegg at det støttende stillaset mange elever trenger i leseforståelsesprosessen fjernes for tidlig når elevene går over på mellomtrinnet.

I oppgavens innledning leser vi at PIRLS viser at norske elever på 4. og 5. trinn hatt en signifikant økning i sine leseferdigheter fra 2001 til 2011 (Gabrielsen og Solheim, 2013). Det kan tyde på at norsk skole har tatt til seg leseforskernes anbefalinger om å fremme lesemotivasjon og opplæring i fagspesifikke ord og begreper, samt opplæring i lesestrategier. Informantene forteller at de har endret sin undervisningspraksis de siste årene ut i fra egen teoretisk og erfaringsbasert kunnskap. «Anne» forteller at hun har endret praksis når det gjelder å innlemme ord- og begrepslæring i leseundervisningen. «Berit» har endret praksis når det gjelder valg og bruk av tekster. Hun har løsrevet seg fra læreverkene og velger tekster ut i fra formålet med lesingen. «Connie» forteller at hennes viktigste endring i undervisningspraksis er at hun har begynt å bruke seg selv mer som aktiv modell når hun forklarer strategiske tenkemåter i møte med tekster. «Dina» har, i likhet med «Berit», med årene løsrevet seg fra læreverke og velger tekster ut i fra et ønsket formål. Hun er trygg på at tekstene hun velger å bruke tid på er de som er riktige og viktige.

Vi ser her hvordan lærerne bruker sin prosedurale kunnskap tilegnet gjennom reflekterende praksis om hva som fungerer for ulike elever, tekster, oppgaver og situasjoner, i tillegg til teoretisk kunnskap om lesefremmende komponenter.

Verken strategiundervisning, begrepslæring, motivasjonsfremmende tiltak eller tekstsamtaler i klasse eller gruppe er en garanti for at elevene utvikler god leseforståelse. Det avgjørende er hvordan læreren leder samspillet mellom de ulike komponentene og i hvilken grad de integreres i en helhetlig og meningsfull opplæring (Andreassen, 2014).

Min forsiktede antydning er at min studie viser at undervisningen er i endring og at lærerne jobber mer etter forskningsbaserte faktorer som fremmer leseforståelse og ofte benytter seg av den læringsressursen som ligger i samarbeidslæring.

5.2 Betydning for praksis og forslag til videre forskning

Denne studien har sine begrensninger og funn kan ikke generaliseres. Den kan likevel antyde noe om viktige utviklingsområder knyttet til leseopplæringen på 4. trinn. Å sikre et bedre samarbeid mellom lærere i overgangen fra 4. trinn til mellomtrinnet, ville kunne sikre at mange elever ble fortsatt fikk den motiverende og graderte støtten de trenger i leseprosessen i det videre skoleløpet.

Informantgruppen i denne studien er norsklæreren på 4. trinn. Det er interessant å vite mer om hvordan leseopplæringen foregår i alle fag og om det gis eksplisitt opplæring i fagspesifikke ord og begreper og kunnskap om ulike typer tekster.

Selv om det rapporteres om enkelte lokale opplæringsplaner i begreps- og leseopplæring, virker det som de fungerer mer som «skrivebordsplaner». Hva er grunnen til at skolene ikke sikrer en bedre og systematisk opplæring ved å ha levende, dynamiske planer som gjenspeiler forskning på lesefremmende komponenter? Udir.no og Lesesenteret.no sine anbefalinger kan gi god hjelp i dette arbeidet. Informantgruppen hadde ikke tilgang til en leseveileder på sin skole. En leseveileder ansatt kommunalt eller på den enkelte skole ville kunne hjelpe til med begreps- og leseopplæringsplaner, så vel som å veilede lærere i praktisk leseopplæring i klasserommet.

Forskningen viser at tilgang til selvvalgt, nivå delt litteratur i klasserommet er viktig for utvikling av alle elevers lesemotivasjon og leseforståelse. Skolebibliotekene fyller en rolle her, men fordrer veiledning og oppfølging av skolebibliotekar. Kanskje det burde vært lagt mer til rette for et mindre klasseromsbibliotek med litteratur spesielt egnet for hvert enkelt trinn?

Avslutningsvis vil det være interessant å se om videre forskning kan si noe om tendensen i min studie er representativt for et større antall lærere.

5.3 Avsluttende ord

I innledningen til denne oppgaven startet jeg med et sitat av Tor-Åge Bringsværd som beskriver lesingens magiske univers. Å undervise i leseopplæring er ingen enkel øvelse og avslutningsvis passer det å sitere Astrid Roes (2011) kloke ord om leseopplæringens utfordringer:

Hva som virker er en relativ term, derfor bør lærere bruke både teoretisk kunnskap om hva lesing er, forskningsbasert kunnskap om konkrete arbeidsmåter som har fungert for andre, og til slutt tilpasse alt dette til sin egen skolehverdag og egen lærerpersonlighet (s.109).

6 LITTERATURLISTE

- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt Leseforståelsesundervisning i Norske Femteklasser: Et Felteksperiment, No. 60*, (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- Andreassen, R. & Strømsø, H. (2009). Læringsstrategi. *Bedre skole nr. 2. 2009*, (s. 43-47)
Hentet fra:
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS%202-09/02-09-BedreSkole-web_Andreassen_Stromso.pdf
- Andreassen, R. (2010). Samarbeidslæring- en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på; en forskningsoversikt. *Acta Didactica Norge [elektronisk Ressurs]*, 4(1), 20. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1050>
- Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I Tønnessen, F. E., & Lundetræ, K. (2014). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 223-242). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier -på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Baumann, J. (2009). Vocabulary and reading comprehension; The nexus og meaning. *Handbook of reading research on reading comprehension*. New York: Routledge, 323-346.
- Brevik, L., & Gunnulfsen, A. (2011). *Les mindre - forstå mer!: Strategier for lesing av fagtekster: 1.-7. trinn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brinchmann, E., &. (2016). *Betydningen av ordkunnskap for utviklingen av leseforståelse, (Doktorgradsavhandling)*Nr. 245. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Bråten, I. (2011). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Chinn, C., Anderson, R., & Waggoner, M. (2001). Patterns of Discourse in Two Kinds of Literature Discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378-411.
- Dysthe, Olga (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: Dysthe, Olga (red): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Engen, T., & Kulbrandstad, L. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring: Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Frost, J. (red) (2011). *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis*. Cappelen Akademisk.
- Gabrielsen, E. & Solheim, R. G (2013). *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Lesesenteret. Oslo: Akademika Forlag. Hentet fra: <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=81171&categoryID=13087>
- Gambrell, L. B. (1996) Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25. Hentet fra: [http://www-
tc.pbs.org/teacherline/courses/rdla150/docs/c1s5_20creatingclassroom.pdf](http://www-tc.pbs.org/teacherline/courses/rdla150/docs/c1s5_20creatingclassroom.pdf)
- Guthrie, J. T. (2003). Concept-Oriented Reading Instruction. Practices for Teaching Reading for Understanding. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 115-140). New York: London: The Guilford Press.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In: M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (pp. 403–422). Manhaw, NJ: Earlbaum.
- Kleven, T., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., 2. oppl. Ed). Oslo Unipub.
- Kulbrandstad, L.T. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.

- Kvale, S., & Brinkmann, S., (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lervåg, A., & Aukrust, V.G. (2010). Vocabulary knowledge as a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51,
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* (Vol. NOU 2015:8, Norges offentlige utredninger (tidsskrift: online)). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- McLaughlin, M & Allen, M.B (2002) *Guided comprehension. A teaching model for grades 3-8*. Newark, DE: International Reading Association.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2011). Comprehension Challenges in the Fourth Grade: The Roles of Text Cohesion, Text Genre, and Readers' Prior Knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.
- Maagerø & Seip Tønnessen (red.) (2009). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Maagerø, E. (2010). Teksters tilgjengelighet. Fagspråk. I: Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.): *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.
- Norsk senter for forskningsdata A/S (NSD) Hentet fra:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B., (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus.
- Snow, & Rand Corp Santa Monica Ca. (2002):
http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

Store norske leksikon (2012, 18.10). Hentet fra <https://snl.no/analyse>

Strømsø, H. I. (2007) Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—teori og praksis*. (s. 20-44). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Sweet, A.P., & Snow, C.E. (Eds.) (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.

Utdanningsdirektoratets komponenter for god leseopplæring (2015)

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/>

Van Daal, V., Solheim, R. G. & Gabrielsen, N. N. (2011). *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. Trinn pirls 2011*. Universitetet i Stavanger: Lesesenteret. Hentet fra: https://www.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2011_rapport_web.pdf

Vellutino F. R. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in reading Comprehension in Elementary School Children. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 51-81). New York: The Guilford Press.

Vygotsky, L., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informert samtykke

Vedlegg 2: Intervjuguiden

Vedlegg 3: 2 sider råtranskripsjon

Vedlegg 4: Utskrift fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

Vedlegg 1: Informert samtykke

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

«Opplæring i leseforståelse på 4. trinn – hva og hvordan?»

Informasjonsbrev til leseopplæringslærere på 4. trinn

Undersøkelsens bakgrunn og formål

Jeg er student ved masterutdanningen «Lesing og skrijving i skolen» ved Universitet i Oslo. I masteroppgaven min ønsker jeg å finne ut mer om hva som kjennetegner undervisningen i leseforståelse på 4. trinn. Forskningsprosjektet er en kvalitativ undersøkelse der jeg ønsker å bruke intervju som datainnsamlingsmetode. Veileder for denne masteroppgaven heter Cecilie Bonnevie.

I løpet av 4. trinn skal elevene ha videreutviklet og automatisert sine leseferdigheter, og de skal etterhvert bruke lesingen som redskap for å forstå, lære og oppleve i andre fag. I artikkelsamlingen «Over kneiken (2013) peker forfatterne Gabrielsen og Solheim på at fra 2001 til 2011 har elever på 4. og 5. trinn hatt en signifikant økning i sine leseferdigheter. Kunnskapsløftet, lesing som grunnleggende ferdighet, skolepolitiske tiltak som «tidlig innsats» samt Nasjonale prøver ser ut til å ha gitt økt fokus på faktorer som bidrar til bedre leseforståelse. Det er derfor interessant å undersøke nærmere hva som kjennetegner undervisning i leseforståelse på 4. trinn i dagens skole.

For å få svar på min problemstilling og forskningsspørsmål må mitt utvalg av informanter ha kvalifikasjoner og erfaring som gjør at de kan svare på det jeg ønsker å undersøke. Derfor trenger jeg hjelp av deg som har ansvar for leseopplæringen på 4. trinn og har jobbet med leseopplæring noen år. Temaer jeg vil komme inn på i intervjuet er blant annet; lesemotivasjon, bergrepslæring, lesestrategier, samarbeidslæring

Hva innebærer det å være informant?

Informanten deltar i et intervju som er planlagt og strukturert, men vil ha form som en samtale. Intervjuet blir tatt opp med lydopptak, noe som gjør at intervjuet vil flyte bedre og både intervjuer og informant kan konsentrere seg om selve samtalen. Intervjuer vil også ha med seg penn og papir. Intervjuet vil ta ca. 1 time.

Hva skjer med opplysningene som kommer fram?

Alle opplysninger og informasjon som kommer frem under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og vil kun være tilgjengelig for undertegnede og veileder. All informasjon om informanter og skoler vil anonymiseres i oppgaven (skole X / lærer X) og oppbevares på en datamaskin og en minnepenn som er passordbeskyttet. Det kan være nødvendig å oppbevare dette samtykkeskjema med navn og kontaktinformasjon frem til masteroppgaven er slutført. Samtykkeskjema vil da oppbevares et innelåst sted kun undertegnede har tilgang til, og ikke sammen med annen informasjon gitt av informantene.

Deltagelsen er frivillig

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn for det. Dersom du velger å trekke deg vil all informasjon bli slettet. (Datamaterialet og personopplysninger blir anonymisert og denne undersøkelsen er derfor ikke meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata.)

Dersom du ønsker å være informant i denne undersøkelsen setter jeg veldig pris på det. Ta kontakt med meg på: MonaBJe@mosseskolen.no

Med vennlig hilsen Mona Beate Jensen

Mitt samtykke til å delta i undersøkelsen og være informant

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Dato: Deltagers signatur:

Kontaktinformasjon: _____

Vedlegg 2: Intervjuguiden

Intervjuguide – Informantene er lærere som jobber med leseopplæring på 4. trinn.

«Opplæring i leseforståelse på 4. trinn – hva og hvordan?»

Oppstart og innledende informasjon:

Presentasjon av meg selv og formålet med intervjuet og undersøkelsen.

Opplysninger til informanten om rettigheter, bruk av lydopptak under intervjuet, hva dataene skal brukes til, lagring av data og anonymitet.

(skole: kode)

(Lærer: kode)

(alder: 20-25, 25-30, 30-35, 35-40, 40-45, 45-50, 50-55, 55-60, 60-65, 65+)

Informantens bakgrunn:

1. Kan du si noe om din egen utdanning, yrkeserfaring og hvor lenge du har jobbet med leseopplæring?
2. Har du tatt kurs eller etterutdanning rettet mot arbeid med opplæring i leseforståelse?
3. Hvor henter du faglige og metodiske tips og idéer for hvordan du kan drive opplæring i leseforståelse på 4. trinn?

Vurder på en skala fra 1-5					
	1	2	3	4	5
Kollega/leder med mer kompetanse					
Udir.no					
Skolens leseopplæringsplan					
Fagbøker om emnet					
Lesesenteret.no					
Egen utdanning					
Lærerveiledninger om emnet					
Annett:					

Generelle opplysninger om skolen/klassen:

4. Hva er skolens satsingsområde inneværende skoleår?
5. Har skolen en egen leseopplæringsplan?
6. Kan du si litt om din klasse: Antall elever, hvor lenge du har hatt klassen, fordeling jenter/gutter, antall elever med norsk som 2. språk?

Oppfølgingsspørsmål:

→ Hvordan opplever du spredningen i elevenes leseferdigheter på trinnet?
(Stor spredning– middels spredning- liten spredning)

Begrepsavklaringer:

7. Hva legger du i begrepet:
 - a. leseforståelse
 - b. lesing som grunnleggende ferdighet
 - c. lesestrategier

Hvordan foregår selve opplæringen i leseforståelse i klasserommet?

8. Hva slags lesetekster og leseverk (skjønnlitterære tekster og fagtekster) bruker du i leseopplæringen?
9. Kan du fortelle litt om en typisk time i leseopplæring?

Oppfølgingsspørsmål:

→ Leser du skjønnlitteratur eller fagtekster -høyt for elevene: Ofte – av og til – sjelden.

→ Kan du fortelle litt om hvordan du jobber med *skjønnlitterære tekster* for å få elevene til å samtale og reflektere omkring tekstens innhold?

→ Kan du fortelle litt om hvordan du jobber med *fagtekster* for å få elevene til å samtale og reflektere omkring tekstens innhold?

Hvordan jobber du for å fremme elevenes motivasjon for lesing?

10. Hvilke tekster mener du dine elever er spesielt motivert for å lese?

11. Hvordan jobber du for å fremme elevenes motivasjon for lesing?

Oppfølgingsspørsmål:

- Gjør du spesielle forberedelser for å aktivisere og gjøre elevene motiverte og «påkoblet» i starten av undervisningsøkten?
- Hvordan legger du til rette for lesing i skoletiden? (Skolebibliotek/ klassebibliotek, veiledet lesing i grupper, lesekvart m.m.)
- Legger du til rette for at elevene kan få tilpasset lesestoff til hjemmelesing? (boklån på skolebibliotek eller andre bøker i tillegg til ordinær leselekse)
- Kan elevene selv velge lesestoff til lesing i skoletiden eller til hjemmelesing?

12. Har klassen/skolen et bestemt prosjekt i løpet av året der det jobbes med leseforståelse og å gi elevene motivasjon til lesing?

Oppfølgingsspørsmål:

- Premieres innsats i lesing i form av lesediplom, klistremerker, bokmerker eller lignende?

13. Kan du trekke frem en spesiell faktor i din måte å drive leseundervisning på som ser ut til å motivere elevene ekstra for lesing?

Hvordan jobber du med å øke elevenes begrepsforståelse?

14. Jobber du eksplisitt med begreper knyttet til førforståelse av lesetekstene?

Oppfølgingsspørsmål:

- Når og på hvilken måte? - Hands-on opplevelse, tanke/begrepskart eller annen aktivisering av forkunnskaper)
- Hvilke begreper tenker du elevene trenger eksplisitt opplæring i?

15. Har klassen eller skolen en systematisk plan for å hjelpe elevene i å mestre skolens fagspråk? (Fra hverdagsspråk til fagspråk)

Hvordan jobber du med lesestrategier?

16. Hva slags leseforståelsesstrategier underviser du i på 4. trinn? (før – under – etter lesing)

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan underviser du i den/disse lesestrategien(e)?
- Hvor lenge jobber du med hver strategi?
- Hva anser du som den viktigste lesestrategien?

17. Kan du fortelle hvordan en «typisk» time i opplæring i leseforståelse er lagt opp?

Oppfølgingsspørsmål:

- Bruker du deg selv og egen strategibruk som eksempel?
- Jobber du eksplisitt med aktivering av førforståelse knyttet til teksttype og innhold (Visuell/grafisk støtte som tankekart, stikkord, gjenstander m. m)?
- Hjelper du elevene med å sammenholde ulik informasjon i teksten underveis?
- Hvordan oppsummeres teksten?

18. I hvilken grad kan du se at elevene tar i bruk lesestrategier på en selvstendig måte?

(Liten – middels – stor grad)

Hvordan bruker du læringsfellesskapet/samarbeidslæring i leseforståelsesundervisningen?

19. Hvordan bruker du klassens læringsfellesskap i arbeidet med leseforståelse?

Oppfølgingsspørsmål:

- Brukes leseroller, parlesing, læringsvenn, klassesamtale, lesegrupper, lesing med tenkestopp m. m
- Brukes homogen (likt lesenivå) eller heterogen (ulikt lesenivå) gruppedeling?
- Hva mener du er elevens rolle i egen utvikling av leseforståelse?
- Hva mener du er lærerens rolle i leseforståelsesundervisningen?

Oppsummering og avsluttende kommentarer

20. Hvordan vil du oppsummere de viktigste faktorene som ligger til grunn for din måte å drive leseforståelsesopplæring på?

21. Har du noen tanker om hva som er endret i din måte å drive leseforståelsesundervisning på nå, kontra tidligere?

22. Hvis du veier arbeidet med lesemotivasjon, begrepslæring, lesestrategier og elevinteraksjon opp mot hverandre, hva synes du det er vanskeligst/lettst å jobbe med på 4. trinn?
23. Flere elever med automatiserte avkodingsferdigheter og god ortografi sliter med å forstå hva de leser etter 4. trinn og oppover mellomtrinnet. Hva tror du er hovedårsaken til det?
24. Er det andre faktorer som du mener er viktige i arbeidet med leseforståelse som vi ikke har v ert inne på? -Dersom du senere kommer på noe som du gjerne ville ha sagt er det fint om du kontakter meg.
25. Er det i orden at jeg tar kontakt med deg igjen dersom jeg trenger mer utdypende svar eller forklaringer i dette datamaterialet?

Vedlegg 3: 1/2 side råtranskripsjon fra hver informant

Informant «Anne»:

I: Nå er det jo slik at mange elever som sliter etter 4. trinn når de skal opp mot mellomtrinnet, ikke fordi de har manglende avkodingsferdigheter eller god ortografi. Hva tenker du er årsaken til det? Du var egentlig inne på det i sted, men om du komme si noe mer om dine tanker om det?

A: Jeg ser jo at det har mye med læreverkene å gjøre. Det blir mer tekst, det blir mer innhold, det blir flere begreper. Det jeg synes er veldig spennende er jo at jeg har jo nå gått ned i 4. For jeg har jo bare vært der fra 5. [trinn] før. Jeg ser jo nå at jeg må begynne å preppe [forberede] elevene i litt større tekster, litt mere faglig dybde på tekstene for å prøve å få det mellomrommet 4. og 5. til å bli litt mindre. Men, hadde jeg ikke vært i 4. og sett på læreverkene der eller hatt noe kjennskap til det, så er det jo så klart der problemet, for man vet ikke hva som kommer i 5.

I: Nå har vi snakket om veldig mye forskjellig. Er det noen andre faktorer som du jobber med i forhold til leseforståelse som vi ikke har vært inne på, som du vil si noe om?

A: Nei, jeg tror vi har vær innom det meste, jeg.

Informant «Berit»:

I: Får de lov til å få med tilpasset lesestoff hjem?

B: Ja.

I: Hva bruker du da?

B: Jeg har brukt klassebiblioteket vårt. Nordli Junior hadde jo en lesekonkurransen nå som var veldig motiverende for ungene. Det synes de var stas. Og da fikk de mye tid på skolen også til å lese, sant. Og hvis de sier at de har bøker hjemme og er flinke til å gå på biblioteket, så er det jo helt greit. Og for de som ikke har bok har jeg sagt at da skal de låne her. Så har vi litt løpende dialog med noen foreldre som du vet lurer litt og da er jo det lekse. Men det har vært veldig motiverende for dem å skrive inn for da lærte de å gå inn selv og registrer bøkene sine.

Og vi ble best på NNNN skole i hvert fall. Det var jo stas det. Men, sånt noe må man jo følge opp veldig hvis det skal bli stas.

Informant «Connie»:

I: Ja, det er jo de som er vanskelig å få med. Da er vi over på neste spørsmål som er hvordan jobber du for å fremme elevenes motivasjon for læring. Er det noe spesielt du gjør forut for tekst, forut for fri lesing, forut for leselekse?

C: Jeg prøver å være engasjert i lesing selv, da. Å bruke meg selv når jeg leser leselekser. Til den uka her hadde vi dikt, ikke sant. Da må jeg tørre å bruke stemmen på ulike måter og hvordan det kan XXX. Det var noen som hadde det som lesebestilling også. Det var de på sol som skulle lese diktet både med hviskestemme og musestemme. Og det at jeg gjorde det førte til at noen på månegruppe spurte «kan jeg få lov til å gjøre det jeg også»? Da svarer jeg selvfølgelig, når du har lest og føler at flyten er der så kan du utforske du også. Jeg bruker meg selv, da.

Informant «Dina»:

I: Nå er vi over på dette med lesestrategier. Du sa i sted at du jobber med det litt før, under og etter. Kan du si noe mer om hvilke strategier som passer for disse elevene. Hva trenger de?

D: Det å få førforståelsen er kjempeviktig. Det å få et overblikk og danne seg et inntrykk av hva slags type tekst dette her er. (.) Samtidig må man lese gjennom teksten, snakker om den og jobber med den i etterkant enten muntlig eller skriftlig. Det kan gjøres på mange måter. At man på en måte skal notere seg ned de viktigste ordene i teksten, de kan jobbe med gjenfortellinger i forhold til at de fritt skal kunne gjenfortelle teksten og hva den handler om til en læringsvenn. (.) Og de kan skriftliggjøre noe. De kan på en måte notere seg noen stikkord og lage sin egen oppsummering av teksten også. Så vi jobber på mange ulike måter. Jeg husker ikke helt hva du spurte om.

I: Du snakket kjempefint rundt lesing.

D: Ja, men jeg er opptatt av at det ikke bare skal være skriftlig. De skal også kunne gjenfortelle muntlig og gi en oppsummering til en læringsvenn eller til meg om hva teksten

handler om. Det handler om at da har du fått en forståelse for teksten som gjør at du kan gjenfortelle den med egne ord.

Vedlegg 4: Utskrift fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern