

Aktivisering av elevers forkunnskaper ved lesing av skjønnlitteratur

En videostudie av åtte skolars metodebruk

Inger Marie Johansen



Masteroppgave i Lesing og skrijving i skolen

Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

Aktivisering av elevers forkunnskaper ved lesing av skjønnlitteratur

En videostudie av åtte skolars metodebruk

Inger Marie Johansen

Masteroppgave i Lesing og skriving i skolen

Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

© Inger Marie Johansen

2018

Aktivisering av elevers forkunnskaper ved lesing av skjønnlitteratur

Inger Marie Johansen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Hvilke forkunnskaper en har regnes for å være én av de viktigste påvirkningsfaktorene for leseforståelse. Denne oppgaven tar sikte på å finne ut hvilke metoder lærere bruker for å aktivisere elevenes forkunnskaper i møte med skjønnlitteratur. Masteravhandlingen tar utgangspunkt i åtte ulike lærere på 8. trinn og hvordan de jobber for å aktivisere elevenes forkunnskaper før lesing av skjønnlitterære tekster. Denne oppgaven ønsker å besvare problemstillingen: **På hvilken måte arbeider lærere eksplisitt med aktivisering av forkunnskaper ved lesing av skjønnlitteratur?** For å besvare denne problemstillingen har jeg, basert på teori, utledet seks ulike metoder for aktivisering av forkunnskaper:

1. Målretting av og motivasjon for lesing
2. Brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap
3. Språkkunnskaper
4. Tekststrukturer
5. Foregripe handling og prediksjon
6. Visuelle katalysatorer

Datamaterialet består av videoobservasjoner fra åtte ulike klasserom. Videoene er fra LISA-prosjektets (Linking Instruction and Student Achievement) database med omfattende videopptak fra skoler over hele landet. Videomaterialet er kodet og utvalget mitt består av lærere som eksplisitt aktiviserer elevenes forkunnskap (Connection to Prior Knowledge nivå 3 og 4). Jeg har transkribert de aktuelle sekvensene der det foregår aktivisering av forkunnskaper før lesing av skjønnlitteratur.

Etter å ha analysert de åtte skolens metoder for aktivisering av forkunnskaper viser det seg at alle de seks metodene benyttes i utvalget. Det er brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap som er den vanligste metoden, mens aktivisering av forkunnskaper ved hjelp av visuelle katalysatorer er den metoden som benyttes minst i utvalget. Antall metoder tatt i bruk varierer fra skole til skole, alt fra én til alle seks. Jeg oppsummerte og diskuterte videre hvordan funnene i analysen samsvarer med teori om aktivisering av elevenes forkunnskaper og hvordan lærere kan legge til rette for en mer flerstemmig og elevaktiv samtale og forkunnskaper.

Forord

Takk for et herlig gjensyn, Blindern! Da jeg forlot deg som adjunkt for ti år siden hadde jeg et håp om å treffe deg igjen. Etter fire år med deltidsstudier på masterprogrammet *Lesing og skrivning i skolen*, takker jeg for meg. Jeg føler meg heldig som har fått muligheten til å fordype meg i ett tema over lengre tid. Det har gitt meg nye perspektiver som jeg har tatt med meg rett inn i klasserommet.

Inspirasjonen til denne oppgaven kom da jeg tok faget *Leseforståelse* med Ivar Bråten. Samtidig opplevde jeg, som lærer, at elevene likte tekstene vi arbeidet med i norskfaget bedre og bedre jo mer vi arbeidet med dem. Mitt inntrykk var at tekstene ikke var tilgjengelig nok for dem underveis i lesingen. Da jeg satte tanken om aktivisering av forkunnskaper sammen med disse opplevelsene var ideen til oppgaven klar.

Først vil jeg takke min veileder Astrid Roe for intensiv og effektiv veiledning. Du har vært på tilbudssiden og kommet med tydelige og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke deg for at du så at prosjektet mitt kunne passe inn i LISA-studiens materiale og invitere meg med på dette spennende arbeidet. I den forbindelse vil jeg også takke Kirsti Klette, Marte Blikstad-Balas og LISA-gjengen for verdifull veiledning og hjelp.

Takk til familie, venner og kollegaer som har stilt opp i denne prosessen. Takk til mor og far som har emigrert til hytta og latt meg bruke huset som skrivestue. Takk til gode kollegaer som har strukket seg langt for å gi meg tid til å skrive. Takk til elevene mine som venter så tålmodig på tentamenstilbakemeldinger. Takk til min arbeidsgiver, både i form av tilrettelegging for studiefri og det å se verdien av relevant videreutdanning.

Sist, og aller viktigst, vil jeg takke Bjarte, du er gull å ha når det røyner på og oppgavene tårner seg opp. Takk for at du har interessert og engasjert deg i alt, fra start til slutt.

Oslo, mai 2018

Inger Marie Johansen

Innholdsfortegnelse

1	<i>Innledning</i>	1
1.1	Skjønnlitteraturens plass i skolen og i norskfaget	1
1.2	Bakgrunn for tema og problemstilling	2
1.3	Oversikt over videre lesing	3
2	<i>Teori</i>	5
2.1	Introduksjon til teorikapittelet	5
2.2	Lesing i Kunnskapsløftet og PISA.....	6
2.3	Hva er leseforståelse?	7
2.4	Relevant forskning	8
2.4.1	Om lesestrategier og forkunnskaper	10
2.5	Samtaler om skjønnlitteratur	11
2.5.1	Den litterære samtalen	11
2.5.2	Spesielle hensyn ved lesing av skjønnlitteratur	12
2.6	Førlesefasen.....	12
2.6.1	Målrette av og motivasjon for lesingen	12
2.6.2	Brobygger mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap	13
2.6.3	Språkkunnskaper	14
2.6.4	Tekststrukturer	17
2.6.5	Foregripe handling og prediksjon.....	18
2.6.6	Visuelle katalysatorer	18
2.7	PLATO-manualen om aktivisering av forkunnskap	19
2.8	Veien videre.....	19
3	<i>Metode</i>	21
3.1	Valg av design	21
3.2	Forskningsdesign.....	21
3.3	Om LISA-prosjektet	22
3.4	Om PLATO.....	23
3.5	Om utvalget	24
3.6	Observasjon	26
3.6.1	Videoobservasjon	26
3.6.2	Observatørrollen	27
3.7	Vurderinger av validitet og reliabilitet.....	27
3.7.1	Trusler mot validitet	27
3.7.2	Reliabilitet.....	28

4	<i>Analyse av resultatene</i>	30
4.1	Introduksjon	30
4.2	Om metodene for aktivisering av forkunnskap	31
4.3	Målretting av og motivasjon for lesing	31
4.3.1	Brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap	31
4.3.2	Språkkunnskaper	32
4.3.3	Tekststrukturer	32
4.3.4	Foregripe handling og prediksjon.....	32
4.3.5	Visuelle katalysatorer	33
4.4	Om lærerne, undervisningen og tekstene	33
4.4.1	Om læreren på skole 6 og undervisningen	33
4.4.2	Om læreren på skole 7 og undervisningen	34
4.4.3	Om læreren på skole 11 og undervisningen	34
4.4.4	Om læreren på skole 23 og undervisningen	34
4.4.5	Om læreren på skole 24 og undervisningen	34
4.4.6	Om lærerne på skole 29 og undervisningen	35
4.4.7	Om læreren på skole 35 og undervisningen	35
4.4.8	Om læreren på skole 48 og undervisningen	35
4.5	Om metodene som benyttes i utvalget	36
4.5.1	Hvilke skoler bruker hvilke metoder for aktivisering av forkunnskaper?	36
4.6	Analyse av ulike metoder for aktivisering av forkunnskaper	37
4.6.1	Analyse av metoden målretting av og motivasjon for lesing	37
4.6.2	Analyse av metoden for brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap	40
4.6.3	Analyse av metoden for aktivisering av språkkunnskaper	44
4.6.4	Analyse av metoden for aktivisering av tekststrukturer	45
4.6.5	Analyse av metoden for foregriping av handling og prediksjon	47
4.6.6	Analyse av metoden for visuelle katalysatorer	49
5	<i>Oppsummering og diskusjon</i>	53
5.1	Introduksjon	53
5.2	Samsvar mellom funn og teori	53
5.2.1	Målretting av og motivasjon for lesing.....	53
5.2.2	Brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap	56
5.2.3	Språkkunnskaper	58
5.2.4	Tekststrukturer	60
5.2.5	Foregripe handling og prediksjon.....	61
5.2.6	Visuelle katalysatorer	62
5.3	Hvordan blir elevene involvert i aktiviseringsfasen og hva bør kjennetegne samtalen? 63	
5.3.1	Oppsummering av funn fra samtale i utvalget.....	63
5.3.2	Den aktive samtalen	64
6	<i>Avslutning</i>	67
6.1	Hovedfunn og konklusjon	67
6.2	Videre forskning	69

6.3	Didaktiske implikasjoner	69
	Litteraturliste.....	71
	Vedlegg	75

Oversikt over tabeller:

Tabell 1: Forskningsdesign	21
Tabell 2: Skolene som har fått CPK nivå 3 eller 4:.....	24
Tabell 3: Oversikt over skoler, lærere og tekster	25
Tabell 4: Bruk av metodene for aktivisering av forkunnskaper ved de åtte skolene i utvalget.	36

1 Innledning

1.1 Skjønnlitteraturens plass i skolen og i norskfaget

I norskfaget, som tradisjonelt sett har vært ett av fagene i skolen hvor skjønnlitteraturen har hatt en sentral plass, kan det se ut til at saktekstene får en økende betydning. Selv om det viser seg at skjønnlitteraturen på noen områder har måttet vike for nye uttrykksformer, betyr ikke det at skjønnlitteraturen er mindre viktig, snarere tvert imot. Ifølge Moe (2014:190) har litteraturundervisningen to overordnede mål: Det å skape leselyst hos den enkelte elev og å danne grunnlag for refleksjon. Samtidig kan lesing ses på som en estetisk opplevelse i seg selv. Det å kunne lese skjønnlitterære tekster har selvfølgelig også overføringsverdi til alle fag, ettersom lesing er en grunnleggende ferdighet. En god leser vil oppleve mestring i mange fag.

I følge Skaftun (2009) spiller skjønnlitteraturen en mindre rolle i skolen i dag etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det vektlegges at lesing er noe man skal trene på i alle fag, men lesing i naturfag eller samfunnsfag blir sjelden av skjønnlitterær art, her er det saktekster som gjelder. Konsekvensen av dette er at det blir opp til norsk- og engelskfaget å bevare lesing av skjønnlitterære tekster i skolen. Dersom man tar utgangspunkt i nasjonal prøve i lesing vil man se at det også her er overvekt av tekster i sakprosaspekteret. Skjønnlitteraturen er fortsatt forankret i norskfaget gjennom enkelte kompetansemål. Flere av kompetansemålene i norsk etter 10. trinn knyttes til skjønnlitteratur, men også saktekster og sammensatte tekster. Denne tendensen finnes blant annet i dette kompetansemålet: «Presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur» (udir.no 20.09.16). «Sentrale samtidstekster» kan like godt referere til sakprosa som til skjønnlitterære tekster, det er altså svært få kompetansemål i norskfaget som går direkte på lesing og skriving av skjønnlitteratur. Norskfagets innhold har blitt større for hver nye læreplan, blant annet gjennom krav til kompetanse om multimodale tekster, men sjelden har nye tilskudd i planverket vært av skjønnlitterær art. Dette medfører at de skjønnlitterære kompetansemålene har fått en svekket posisjon. Det blir interessant å følge med på hvilken plass skjønnlitteraturen får i norskfaget når Kunnskapsløftet skal revideres.

Lesing på internett er en stor del av elevenes hverdag; nyheter og ulike sosiale medier, legger opp til en annen type lesing enn det skjønnlitteraturen forutsetter. Denne typen lesing er oftest ikke konsentrert, sammenhengende lesing. “I tråd med dette har det vakse fram ei aukande erkjenning av at det må leggjast aktivt til rette for at ungdom også får leseerfaringar som krev konsentrasjon og fordjupning i større, samanhengande verbaltekst over tid, med andre ord det litteraturen kan gi (Slettan 2014:24). Skolen bør derfor se på det som sitt oppdrag å trene elevene i mange ulike tekster og kanskje nettopp den type tekster som krever konsentrasjon over lengre tid. Faren med kort og springende lesing er at unge i dag sjelden vil oppleve å virkelig fordype seg i noe. Muligheten for at skumlesingen vil ta mer og mer over for nærlesingen er absolutt til stede. Her kan skjønnlitteraturen være en motvekt.

1.2 Bakgrunn for tema og problemstilling

Hvilke forkunnskaper en har regnes for å være én av de viktigste bidragsyterne til leseforståelse, etter ordavkodning (Bråten 2007). Tanken om at alle lærere skal være leselærere står sterkt i Kunnskapsløftet, og det vil muligens bli enda tydeligere nå med revideringen av læreplanen og mer fokus på de grunnleggende ferdighetene.

På ungdomstrinnet møter elevene forholdsvis avanserte skjønnlitterære tekster, det vil si at forkunnskapene mest sannsynlig vil være viktige for elevenes forståelse av tekstene. Samtidig er det gjort en del forskning på hvordan elevenes forkunnskaper er med på å påvirke forståelsen av saktekster. Det er gjort flere studier knyttet til aktivisering av forkunnskaper, men i all hovedsak baserer disse studiene seg på aktivisering før lesing av fagtekster. Derfor ønsker jeg å se på hvordan lærere aktiviserer forkunnskaper i møte med skjønnlitteratur i skolen. Jeg mener at vi her har en uutnyttet mulighet til å bedre elevens forståelse av skjønnlitterære tekster, samt skape mer motivasjon for lesing. Som lærer har jeg stadig blitt overrasket over hvor ivrige elevene blir når vi er i slutfasen av arbeidet med en tekst. Jeg har derfor lurt på hvordan jeg kan flytte denne entusiasmen over til selve leseopplevelsen. Mitt ønske er at elevene mine selv skal oppdage teksten og få glede av selve lesingen.

Jeg har derfor stilt meg spørsmål som hvorfor kan en ikke også arbeide mer med forkunnskaper ved lesing av skjønnlitterære tekster? Kanskje det også kan bidra til mer motivasjon når en skal i gang med en ny tekst? Mitt inntrykk er at arbeidet med aktivisering av forkunnskaper ikke faller like naturlig inn i undervisningen når man skal lese

skjønnlitterære tekster. En hypotese er at elevene ofte blir overlatt til seg selv ved lesing av skjønnlitteratur, får så å bli bedt om å tolke og analysere teksten etterpå. Det er også mitt inntrykk at de fleste studiene som blir gjort knyttet til aktivisering av forkunnskap retter seg mot lesing av saktekster.

Min problemstilling er derfor: **På hvilken måte arbeider lærere eksplisitt med aktivisering av forkunnskaper ved lesing av skjønnlitteratur?**

For å presisere problemstillingen har jeg to forskningsspørsmål som operasjonaliserer studien, ett teoretisk spørsmål og ett empirisk spørsmål. Det første spørsmålet baserer seg på teori og forskning om aktivisering av forkunnskaper. Det andre spørsmålet kan jeg besvare takket være tilgang på LISA-prosjektets datamateriale.

1. Hva er aktivisering av forkunnskaper, og hvordan vektlegges det i leseforskningen?
2. I hvilken grad vektlegges aktivisering av forkunnskaper i åtte ulike klasserom og hvilke metoder benyttes?

Denne oppgaven tar sikte på å finne ut hvilke metoder lærere bruker for å aktivisere elevenes forkunnskaper i møte med skjønnlitteratur. Masteravhandlingen tar utgangspunkt i åtte ulike lærere på 8. trinn og hvordan de jobber for å aktivisere elevenes forkunnskaper før lesing av skjønnlitterære tekster. Jeg håper at denne masteroppgaven også kan bidra til å vise hvordan aktivisering av forkunnskap kan føre til mer og bedre lesing for elevene på skolen.

1.3 Oversikt over videre lesing

Dette kapittelet har skissert skjønnlitteraturens plass i skolen, forklart bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Temaet er aktivisering av elevers forkunnskaper ved lesing av skjønnlitteratur. Videre i denne oppgaven vil jeg analysere hvordan lærere som har fått god skår på nettopp dette området aktiviserer elevenes forkunnskaper. I kapittel to tar jeg for meg teori og forskning knyttet til leseforståelse og spesielt aktivisering av forkunnskaper. Dette kapittelet vil lede til noen metoder for aktivisering av forkunnskaper som senere vil utgjøre rammeverk for analysen. I kapittel tre vil studiens forskningsdesign beskrives og bakgrunnen for utvalget forklares. I metodekapittelet vil jeg se nærmere på observatørrollen generelt og videoobservasjon spesielt. Avslutningsvis vil jeg vurdere studiens validitet og reliabilitet i kapittel tre.

I kapittel fire presenteres og analyseres utvalget. Her understreker jeg først hvilke lærere som benytter seg av hvilke metoder, før jeg går videre til å studere hver enkelt metode for seg. I diskusjonsdelen i kapittel fem ser jeg på sammenhengen mellom funnene og teorien. Her bruker jeg relevant forskning som belyser funnene og støtter opp under diskusjonen. Avslutningsvis oppsummere jeg hovedfunnene og konkluderer, og foreslår områder det med fordel kan forskes videre på forskning og didaktiske implikasjoner.

2 Teori

2.1 Introduksjon til teorikapittelet

Innenfor forskningsfeltet leseforståelse regnes ordavkodning, forkunnskaper og forståelsesstrategier som viktige påvirkningsfaktorer for god leseforståelse. I dette kapittelet vil jeg behandle teorier om leseforståelse, med spesiell vekt på førlesefasen. I aldersgruppen som er gjenstand for fokus i denne oppgaven, elever på ungdomstrinnet, vil ordavkodningsferdighetene i hovedsak være på plass. Derfor vil også dette teorikapittelet og oppgaven som helhet være opptatt av aktivisering av forkunnskaper. Det finnes ulike tilnærminger til leseforståelse. Bråten viser til disse to perspektivene: “Bottom-up-perspektivet” og “top-down-perspektivet” (Bråten 2007:46). Bottom-up-perspektivet handler om at ordavkodning er den viktigste komponenten for leseforståelsen. Top-down-perspektivet, derimot, “[...] hevder at leseforståelse avhenger av mye mer enn grunnleggende ordavkodningsferdigheter. [...] først og fremst avhenger den av leserens kunnskaper om tekstens innhold og struktur” (Bråten 2007:46). Bråten støtter seg til Duke, Pressley og Hilden i at leseforståelsen består av begge disse perspektivene (Bråten 2007:46).

I dette kapittelet vil jeg innledningsvis, i punkt 2.1, ta for meg lesing slik det er definert og beskrevet i Kunnskapsløftet og i lesedelen av PISA-undersøkelsen¹, før jeg gjør rede for begrepet leseforståelse i punkt 2.2. I punkt 2.3 vil det vises til relevant forskning om leseforståelse. Deretter vil lesestrategier og samtaler om litteratur behandles i henholdsvis punkt 2.4 og 2.5. I punkt 2.6, som utgjør hoveddelen av teorikapittelet, vil det vises til teori om det å målrette lesingen, motivasjon for lesingen, hvordan tidligere erfaringer og kunnskap spiller inn på leseforståelsen og lærerens rolle som brobygger mellom teorikunnskap og hverdagskunnskap. Deretter vil jeg gå nærmere inn på hvordan språket påvirker lesingen. Så viser jeg til teori om hvordan en kan foregripe handlingen i tekster for å aktivisere forkunnskaper. Til slutt stiller jeg spørsmål ved hvordan bilder og illustrasjoner kan virke som en katalysator for forståelsen. I underkapittel 2.7 vil til PLATOs² definisjon om aktivisering av forkunnskaper behandles. Til slutt i dette kapittelet vil det skisseres noen analysekategorier som jeg vil benytte videre i analysedelen av denne oppgaven.

¹Programme for International Student Assessment

² Protocol for Language Arts Teaching Observation

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble det et økende fokus på lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag, mantraet var at alle lærere skulle være leseleerere. Samtidig eksisterer det fortsatt holdninger i skolen som viser at enkelte lærere tenker at leseopplæringen foregår på barnetrinnet og at elevene da er ferdig utlærte lesere. I vårt literacybaserte samfunn forventes det stadig høyere kompetanse i lesing. Tekstene i informasjonssamfunnet blir stadig mer krevende. OECD definerer lesing slik i sin rapport: “Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society (OECD, 2016)” (Roe og Jensen 2017). Her vises det til en definisjon av lesing som er noe mer enn det å avkode ord og mekanisk arbeide seg gjennom tekster i skolesammenheng, men at lesing snarere er noe som må til for å lykkes i livet.

2.2 Lesing i Kunnskapsløftet og PISA

I klasserommet møter vi elever med svært ulik bakgrunn og forutsetninger for lesing, og dermed også ulike forutsetninger for å oppnå sine mål. Roe og Jensen har studert hva som kjennetegner de som skårer aller svakest i lesing i PISA-undersøkelsen, og viser blant annet at sosioøkonomisk bakgrunn spiller inn. De forklarer at skolen vanskelig kan utjevne eller kompensere for elevenes ulike sosioøkonomiske bakgrunn, men peker derfor på to faktorer som gjør at skolen kan påvirke elevene i riktig retning: “[...] lesevaner og lesestrategier. Disse to faktorene er innlemmet i rammeverket for PISA 2009, der det påpekes at god lesekompetanse ikke bare beror på ferdigheter og kunnskaper, men at det også har sammenheng med engasjement for å lese og metakognitiv bevissthet under lesingen (OECD, 2009). (Roe og Jensen 2017:2-3). Her viser Roe og Jensen, via OECD, til hvilke faktorer skolen faktisk kan gjøre noe med. Skolen har som mandat å utruste alle elever med det de trenger av ferdigheter for å klare seg i informasjonssamfunnet og her vises det til to faktorer hvor skolen kan gjøre en forskjell. På samme måte vil oppgaven konsentrere seg om det som skjer på skolen, hvordan en lærer hjelper elevene til å aktivisere sine forkunnskaper. Det handler om å gi alle elevene i klassen likere forutsetninger for å forstå en tekst før de som klasse går i gang med lesingen. Gjennom å gi elevene mestringsopplevelser knyttet til lesing på skolen vil disse positive erfaringene forhåpentligvis også forplante seg til andre områder der lesing er viktig, og kanskje også føre til mer lesing.

“Data fra PISA-undersøkelsen 2009 viste at det var de elevene som svarte at de aldri leste i fritiden, som skilte seg ut ved å skåre mye lavere på leseprøven enn de som leste, uavhengig av hvor mye tid de brukte på lesing (Roe & Taube, 2012). Det vil si at litt lesing er veldig mye bedre enn ikke noe lesing. Elevene som ikke leser hjemme vil derfor være avhengig av å oppleve mestring i arbeidet med lesing på skolen. Gjennom arbeidet med lesestrategier som kan være med på å øke elevenes leseforståelse, vil forhåpentligvis elevene oppleve mestring og dermed motivasjon for å lese mer hjemme. Dette kan føre til bedre forkunnskaper på flere områder og ytterligere mestringsopplevelser knyttet til lesing.

2.3 Hva er leseforståelse?

Hvordan defineres begrepet leseforståelse? Sweet og Snow deler opp leseforståelsen i tre elementer. For det første består leseforståelsen av leseren. For det andre, teksten som skal forstås. For det tredje aktiviteten leseforståelsen skjer i (Sweet og Snow 2003:2). I denne oppgaven vil leserens forkunnskaper være sentralt. Når Sweet og Snow trekker frem leseren som en faktor i leseforståelsen mener de at det er leserens evner, kunnskap, kapasitet og erfaringer som er med på å påvirke leseforståelsen (Sweet og Snow 2003:2). Denne definisjonen av leseforståelse er med på å vise at det eleven tar med seg inn i teksten spiller en sentral rolle. I likhet med Sweet og Snow mener også Bråten at leseren og elevenes forkunnskaper er én av de viktigste faktorene for leseforståelsen. Bråten (2007:11) benytter seg av følgende definisjon: “Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst”. Slik jeg forstår Bråten dreier leseforståelse seg om å forstå meningen i en tekst basert på forfatterens formidling, samtidig som det handler om å skape en forståelse basert på den kunnskapen hver enkelt person allerede besitter. Leseforståelse henger sammen med evnen til å avkode ord, samtidig som det handler om forkunnskaper som hjelper leseren til å trekke slutninger basert på teksten (2007:11-14). Ifølge Bråten er leseforståelsen: “[...] langt på vei bestemt av hva eleven vet om tekstens innhold fra før, det vil si hans eller hennes forkunnskaper” (2007:61). Det vil med andre ord si at Bråten trekker frem forkunnskaper som den viktigste faktoren for god leseforståelse. Denne oppgaven baserer seg på hvor essensielt forkunnskaper kan være for lesing og det er nettopp det som skjer før lesingen som er av interesse i analysen av videoene fra norske klasserom.

Leseprosessen deles ofte opp i flere faser: før, under og etter. I førlesefasen er det førforståelsen som forteller oss noe om hva eleven tar med seg inn i teksten. Hvilke erfaringer

og kunnskap en elev har om tekstens innhold før lesingen kalles for forkunnskaper. Ifølge Bråten har leseforskere studert to ulike type forkunnskaper: “På den ene siden dreier det seg om bredden av kunnskaper på et bestemt innholdsområde, på den andre siden om dybden av kunnskaper om enkelte emner eller temaer innenfor et innholdsområde” (Bråten 2007:61). Dersom elevene skal lese Stig Dagermans «Att döda ett barn» kan det være en fordel å ha breddekunnskap om emner som hva et frampek er, følelsen av å være i en robåt, sorg og ansvarfølelse og bilkjøring. En kan se for seg at elever som har jobbet med andre verdenskrig og deretter leser *Maus* av Art Spiegelman vil ha bedre forkunnskaper på dette bestemte innholdsområdet. Ved å ha lært om Holocaust, konsentrasjonsleirer og Polen vil elevene være utrustet med dybdeforkunnskaper innenfor dette temaet. Ifølge Bråten er både bredde- og dybdekunnskapen viktig for forståelsen av tekster.

“Det [er] imidlertid viktig at den kunnskapen eleven har på et område, enten det dreier seg om bredde- eller dybdekunnskap, er best mulig organisert. Det betyr at fordelene ved forkunnskaper som er svært fragmenterte, det vil si eksisterer som isolerte informasjonsbiter og ideer, er atskillig mindre enn fordelene ved forkunnskaper som har en organisert struktur, noe som innebærer at eleven har sammenhengen mellom informasjon og ideer klart for seg” (Bråten 1997: jf. kapittel 2). Forkunnskapenes betydning for leseforståelsen ligger i at de gir leserne mulighet til å trekke slutninger om og fortolke informasjon som blir presentert i teksten i lys av de kunnskapene de allerede har tilegnet seg om innholdet” (Bråten 2007:61-62).

Det å kunne bruke egne erfaringer og kunnskap er altså essensielt for god leseforståelse. Her blir det opp til læreren å forutse hvilke forkunnskaper elevene mangler og sette dette i et system for elevene, så ikke kunnskapene blir isolerte informasjonsbiter. Elevene som skal lese *Maus* har allerede informasjonen om andre verdenskrig på plass. Denne oppgavens hensikt er å se nærmere på hvordan lærerne i utvalget benytter seg av og aktiviserer elevenes forkunnskaper.

2.4 Relevant forskning

Det internasjonale forskningsfeltet som omhandler leseforståelse har siden 1970- og 1980-tallet fokusert på lesing som strategisk kompetanse, i motsetning til lesing som en ferdighet. De siste årene, og kanskje spesielt etter det såkalte PISA-sjokket som blant annet kom da

norske elever bare presterte gjennomsnittlig i lesing sammenlignet med elevene i andre OECD-land (OECD, 2001) har man i norsk skole fokusert stadig mer på lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag gjennom hele skoleløpet.

Tidlig i forskningen på leseforståelse var forskere opptatt av at: “(...) good readers proactively search for meaning as they read, using text cues and their background knowledge in combination to generate predictions, to monitor those predictions, to predict when necessary, and generally to construct a representation of the author’s meaning” (Block og Duffy 2008:21). Allerede her ser vi at tanken om lesing som en aktiv gjerning er gjeldende og at det å finne forfatterens mening er et mål i seg selv. Her er leseforskerne også bevisst viktigheten av elevenes bakgrunnskunnskap som påvirkning for leseforståelsen.

På 1970- og 1980-tallet fokuserte leseforskerne på hvordan lærere kunne hjelpe elever med å nærme seg tekstene i skolen. Disse fire modellene fikk, ifølge Block og Duffy, betydning for forskningsfeltet:

1. Experience-text-relationship method: Denne metoden binder erfaringsbakgrunn og hint i teksten sammen.
2. “K-W-L”: Denne metoden bygges opp av “det du vet fra før”, “hva du ønsker å vite” og “hva du har lært”. Her skal leseren aktivt tenke underveis for å forstå.
3. Resiprok undervisning: Denne metoden har fire hovedelementer, lærer og elev skal sammen: predikere, stille spørsmål, klargjøre og oppsummere.
4. QAR: Denne metoden tar utgangspunkt i spørsmål og svar, samt hvorvidt svarene kan finnes eksplisitt i teksten eller om svarene er inferert i teksten, altså om eleven må gå forbi det som er skrevet med rene ord.

Disse modellene viste seg å ha effekt, samtidig viste det seg utover på 80- og 90-tallet at det kunne være hensiktsmessig å undervise i disse lesestrategiene på en mer eksplisitt måte. Spesielt viste det seg at elever som strever med lesing vil dra mer nytte av eksplisitt undervisning og stillasbygging i lesestrategier (Block og Duffy 2008:21). Nyere forskning av Roe og Jensens studie (2017) viser at behovet for tydelig strategiundervisning, for de som strever mest med lesingen, fortsatt er relevant. Dette vil jeg komme tilbake til under her. I analyse av videoene, datamaterialet som er gjenstand for analyse, vil jeg komme inn på nettopp dette, hvordan metodene for aktivisering blir modellert av lærerne i undervisningen.

2.4.1 Om lesestrategier og forkunnskaper

Flere leseforskere har tatt til orde for at lesingen ikke bør overlates til elevene, men at en lykkes som lærer om en overvåker elevenes forståelse av teksten, og samtidig peker elevene i riktig retning dersom de skulle misforstå noe underveis i lesingen (Block og Duffy 2008:23). Igjen vises det her til leseren som en aktiv deltager i leseprosessen, og hvor viktig lærerens rolle her kan være. Å lese på egenhånd eller stillelesing bør med andre ord ikke forekomme for ofte i klasserommet. Bevissthet rundt elevenes lesing har økt de siste årene og dette reflekteres også i lærebøkene, som setter av stadig mer plass til arbeid med lesestrategier og aktivisering av elevenes forkunnskaper.

Buehl viser i artikkelen “Teaching students to read it *and* get it” til syv ulike strategier gode lesere benytter seg av. Den første av strategiene er nettopp: “Making connections to prior knowledge”. Her defineres dette som at leseren kan knytte det den vet fra før til ny informasjon og tanker eller ideer fra teksten. Buehl legger også til at kompetente lesere gjør dette før, underveis og etter lesingen (Buehl 2012:1). Her er altså tanken at elevenes forkunnskaper skal smelte sammen med ny informasjon i teksten de leser. Ifølge Buehl vil lærere som bruker leseforståelsesstrategier i sitt daglige virke oppleve at elevene øker sin kapasitet som kompetente lesere i takt med mer avanserte tekster (Buehl 2012:1). Det kan altså se ut til at undervisning i leseforståelsesstrategier vil ha en god effekt på elevenes leseutvikling.

Roe og Jensen viser samtidig i sin analyse av PISA-resultatene at det er en tydelig sammenheng mellom leseforståelse og kunnskap om lesestrategier. “Resultatene fra de to oppgavene om lesestrategier viser altså at jo lavere elevene skårer, jo mindre bevisste er de på hvilke lesestrategier som er best egnet i en gitt lesesituasjon, noe som også er i tråd med en klar positiv korrelasjon mellom disse to konstruktene og leseskår “(Roe og Jensen 2017). Ved at læreren viser og modellerer bruk av ulike lesestrategier for elevene, og forklarer når strategiene skal brukes og hvorfor de er nyttige, kan elevene utrustes med verktøy som de kan ta i bruk i arbeidet med ulike tekster og ved læring av faglige emner. (Roe og Jensen 2017:19). Her har skolen et ansvar for å løfte de leserne med lavest skår, slik at de bli aktive lesere. Dette kan gjøre blant annet ved å samtale og litteraturen før lesing, altså aktivisere elevenes forkunnskaper.

2.5 Samtaler om skjønnlitteratur

Denne oppgavens formål er å undersøke hvordan lærere aktiviserer forkunnskaper i møte med skjønnlitteratur. Det vil derfor være aktuelt å se nærmere på teori om hvordan samtaler om litteratur bør foregå i klasserommet. Er det noen spesielle hensyn som bør tas med henblikk på det å ikke røpe for mye av innholdet i teksten, og dermed stå i fare for å ødelegge elevenes leseopplevelse?

2.5.1 Den litterære samtalen

Den litterære samtalen bør ifølge Skardhamar (2001:85) bestå av flere ulike komponenter. Samtalen bør ta utgangspunkt i identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Skardhamar bruker metaforen lesestigen for å beskrive trinnene elevene skal klatre oppover: “[...] fra avkoding, leseforståelse og spenning, via kognitiv bearbeiding til ny, dypere forståelse på det femte trinnet i stigen” (Moe 2014:192). For å kunne få fullt utbytte av skjønnlitterær lesing på ungdomstrinnet bør en være på det femte trinnet i stigen. Er eleven på dette høye nivået vil de være i stand til å “nytelese” tekstene. Skardhamar benytter begrepet “nytelesning” om “[...] den reflekterte lesningen, der leseren går i dialog med teksten og forfatteren, og slik ligger nytelseslesningen tettere opp til en analytisk tilnærming” (Moe 2014:192). Et annet begrep Skardhamar benytter i studien av den litterære samtalen er “slukelesning”, her legger ikke eleven merke til detaljer, det er heller handlingen som driver lesingen fremover (Moe 2014:192). I utvalget i denne oppgaven, er formålene med lesingen ulike. Hovedsakelig ser det ut til at formålet med lesingen er analytisk og det kreves dermed en dypere forståelse av elevene og at læreren bringer elevene til det femte trinnet i stigen.

Michael Tengberg stiller spørsmål ved om samtaler er med på å utvikle elevenes forståelse av en litterær tekst (Tengberg 2011). Hans avhandling om litterære samtaler tar sikte på å forstå sammenhengen mellom samtalen og leseprosessen. I tråd med sosiokonstruktivistisk teori mener Tengberg (2011) at samtalen og samtalepartnerene bidrar til den enkelte elevs forståelse og blir en viktig ressurs. Samtalen krever at elevene er aktive deltagere i et tolkningsfellesskap. I sin forskning viser Tengberg at elevene gjerne vil ta del i lærerens forståelse av teksten, samtidig må læreren være bevisst på at elevene dermed styres bort fra en egen tolkning av teksten (Tengberg 2011). Dette er verdt å merke seg, med tanke på aktivisering av forkunnskaper, at her har læreren et ansvar for å fortsatt legge opp til at elevene kan tolke teksten selv, i tråd med blant annet tanken om det flerstemmige

klasserommet. Når forkunnskaper skal aktiviseres må den enkelte elevs stemme og tanker om for eksempel hva han eller hun tror teksten vil handle om, få plass i tolkningsfellesskapet.

2.5.2 Spesielle hensyn ved lesing av skjønnlitteratur

Når en skal aktivisere forkunnskaper i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur må en muligens tenke mer kreativt enn ved lesing av saktekster. Aktivisering av forkunnskapene handler da om å få fram kunnskap om temaet i teksten, noe som kan gjøres på en rekke ulike måter. Spennet i hvordan og hva som kan aktiviseres av forkunnskaper i lesing av skjønnlitteratur er stort. Det kan dreie seg om alt fra hva vi vet om andre tekster skrevet av samme forfatter, litterær periode, tittel, utdrag og prediksjon, illustrasjoner og visualisering, til kontekstualisering med mer. Det er også verdt å merke seg at litteraturteori har en viss påvirkning på arbeid med skjønnlitteratur også i skolen. De ulike retningene innenfor litterær teori viser til ulike metoder for tolkning av tekster. Passer det seg å være strukturalist i skolen i dag? Eller er det greit å ha en mer biografisk tilnæringsmetode for lesing av litteratur? Eller skal nykritikken vinne frem, der teksten og bare den er relevant for tolkning? Dette er landskap læreren som litteraturformidler må være orientert om og ha et bevisst forhold til.

2.6 Førlesefasen

Førlesefasen er den prosessen som finner sted før elevene går inn i teksten, og det er her aktivisering av elevenes forkunnskaper bør forekomme. Førlesingsfasen kan ha flere funksjoner, her vil jeg fokusere på målretting av lesingen, det å skape interesse og motivasjon for teksten, aktivere forkunnskaper og bygge bro mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap. Hvordan Språkkunnskaper og kunnskap og tekststrukturer vil kunne aktiviseres. Hvordan handling kan foregripes og illustrasjoner kan virke som en katalysator for forståelsen. I denne oppgaven vil det, naturlig nok, være mest fokus på førlesing som en bidragsyter til leseforståelsen.

2.6.1 Målrette av og motivasjon for lesingen

I *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* trekker Roe (2008) frem at før en begynner å lese bør målet for lesingen være tydelig (Roe 2008:90). Det er flere didaktiske grep som kan brukes for å målrette lesingen. VØL-skjemaet er en klassiker i så henseende.

Her skal elevene svare på spørsmålene: Hva vet jeg fra før? Hva ønsker jeg å lære? Hva har jeg lært? Ved å bruke denne metoden vil en kunne oppnå en tydeligere målretting av lesingen for elevene. Et annet didaktisk grep er amerikanske WALT, WILF og TIB. Her står forkortelsene for: We are learning today – What I'm looking for – This is because. Her vil også elevene oppleve å få vite mer om målet for timen eller økta og hvorfor lesingen av akkurat den teksten de jobber med er viktig. Ved å målrette lesingen vil elevene samtidig få vite hva de skal lete etter i teksten. Gjennom slik målretting vil elevene også oppleve det å lese som mer motiverende.

Som med alt annet er motivasjon viktig også i arbeidet med skjønnlitteratur. Ifølge Roe (2008:90) er det et nødvendig utgangspunkt for lesing. I forskning på lesing av skjønnlitteratur og lesemotivasjon blir det ofte trukket frem at elevene må kunne velge tekster som er innenfor sin egen proksimale utviklingszone. Det vil si at de velger tekster som er innenfor rekkevidden av det de kan forstå, men samtidig utfordrende nok til at de kan utvikle sin lesekompetanse. Det blir også poengtert at elevene har godt av å velge selv hva slags tematikk de foretrekker å lese om i arbeidet med selvvalgte romaner i norskfaget. Den franske leseforskeren Pennac hevder at skoleoppgaver knyttet til litteratur kan være med på å ødelegge elevenes leselyst (Roe 2008:138-139). Det å variere mellom selvvalgt litteratur og felles arbeid med litteratur ser derfor ut til å være et godt prinsipp. I denne oppgaven er situasjonen imidlertid den at læreren har valgt ut en tekst som elevene skal jobbe med felles i timene. Det er altså opptil 30 personer i rommet som bør motiveres for å lese den samme teksten.

Det å motivere for lesing kan gjerne henge tett sammen med det å målrette lesing. “For å motivere elevene må læreren først og fremst forklare hvorfor det er viktig eller nyttig for dem å lese den aktuelle teksten. Dernest gjelder det å knytte innholdet i teksten til noe elevene kan, vet eller har lest fra før, samt å skjerpe deres nysgjerrighet på hva teksten handler om” (Roe 2008:90). I analysen vil fokuset ligge på hvordan læreren knytter “innholdet i teksten til noe elevene kan eller vet fra før”, som både er nyttig for å øke motivasjonen og for å aktivisere forkunnskaper.

2.6.2 Brobygger mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap

Ifølge Roe bør læreren være bevisst sin rolle som brobygger mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap. “Nytt stoff blir lettere tilgjengelig når det knyttes til noe elevene har kunnskap

om fra før, og dersom det er stor avstand mellom elevenes kunnskaper og erfaringer og det nye de skal lære, er det nødvendig å bygge bro mellom de to områdene” (Roe 2008:90). Her er vi i kjernen av det denne oppgaven ønsker å undersøke. Hvordan bygger lærerne i LISA-studien bro mellom elevenes erfaringer og teksten de skal lese?

I et klasserom med opptil 30 elever i rommet er det naturlig å tenke at elevene har ulik ballast og erfaringer hjemmefra. Det å være brobygger vil da være utfordrende for læreren. Jeg har selv opplevd å ikke ha vært en god nok brobygger i min lærerkarriere. Øyeblikket der jeg forventet sjokk og vantro fra elevene over at Nora Helmer forlater mann og barn i «Et Dukkehjem» ble ikke helt som først antatt. Når flere elever i klassen ikke bor sammen med begge foreldrene sine, ble ikke overraskelsen over denne avslutningen like stor som jeg hadde forventet. Dette viser at her hadde jeg ikke bygget broen fra hverdagskunnskapen og over til teorikunnskapen og forståelsen av «Et Dukkehjem» sin egen samtid.

Viktigheten av denne brobyggerfunksjonen vil variere fra klasserom til klasserom. Her har Shirley Brice Heath (1987) vært en pioner innen det å vise i hvor stor grad bakgrunn påvirker alles, her elevers, evne til å tilegne seg ny kunnskap. Heath følger to ulike samfunn over en periode på ti år, gjennom observasjon får hun innsyn i diskrepansen mellom hjemmespråket og skolespråket. I boka «Ways with words – Language, life and work in communities and classrooms» sammenligner hun disse to ulike samfunnene: «Trackton» og «Roadville». Begge samfunnene er arbeiderklassesamfunn. Trackton består av afroamerikanske arbeidere, mens Roadville har flest hvite fabrikkarbeidere. Samtidig viser Heath at de såkalte “Townspeople”, eller middelklassesamfunnet finner en skole som er mer tilpasset deres levemåte og tradisjoner (Heath, 1987). Tidligere har en sett på lesing som en individuell ferdighet, noe som ikke kan påvirkes av andre. Heath viser derimot at all erfaring enkeltpersoner har spiller inn på lesing av tekster (Heath, 1987). Det kan for eksempel være interessant å høre hvordan vi mennesker kan lese samme bok på flere stadier i livet og dermed få helt forskjellige leseropplevelser, nettopp på grunn av erfaringene en har tilegnet seg.

2.6.3 Språkkunnskaper

Ifølge Heath (1987) sosialiseres barna inn i et språksystem, dette gir seg til kjenne i hvordan de forholder seg til bøker og produksjon av egne tekster. Heath hevder at skolen er mest tilpasset middelklassens måter å snakke på, og til hvordan denne gruppen tenker om kunnskap (Heath, 1987). Det vil si at både barna i “Roadville” og “Trackton” ville streve med det å

forstå skolens språk. Hun hevder også at bruken og utviklingen av språket er nøkkelen til suksess i skolen (Heath, 1987). Det kommer jevnlig opp debatter om at skolen er for “skolsk” og ikke autentisk nok knyttet til det virkelige liv, altså at skolen ikke klarer å bygge bro mellom elevenes hverdag og erfaringer og det som forventes at elevene skal forstå på skolen. For å bidra til å bygge denne broen foreslår Heath at:

“The more parents talk to their children, the more likely the children are to succeed in school. Yet when we look closely at the details of how such a correlation is played out in the lives of the children of townspeople, Trackton and Roadville, we recognize the limited way such ideas apply” (Heath 1987:350-351).

Det å lese blir i Trackton sett på som asosialt og det er ikke vanlig å ha mange bøker hjemme. I Roadville blir barna oppfordret til å lese og skrive av foreldrene, samtidig er det som foregår av lesing og skriving knyttet til praktiske formål. I kontrast til disse to arbeiderklassesamfunnene viser Heath at de såkalte “Townspeople” sosialiserer seg på andre måter med barna sine. Her kan barna oppleve å se foreldrene sine lese for fornøynsens skyld. Barna blir også tatt med i samtalene på en annen måte, de blir oppfordret til å snakke om tekster de leser (Heath, 1987).

Som lærer er det derfor viktig å anerkjenne at skole-norsk ikke er den eneste typen norsk som finnes og at den ikke nødvendigvis er den vanligste formen for kommunikasjon for elevene. En kan hevde at det har blitt litt mer bevissthet rundt dette de senere årene. Et eksempel kan hentes fra eksamensoppgaven i norsk for 10. trinn for noen år tilbake. Elevene på 10. trinn skulle til skriftlig eksamen i norsk kommentere to utdrag fra romanen *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger. Oppgaven ble gjenstand for diskusjon blant norsklærere i Osloskolen på vurderingssamlingen. Boka viser et språk som er sterkt preget av multietnolekt og muntlighet. Flere lærere tok til orde for at det var for vanskelig for enkelte elevgrupper å forstå denne typen multietnolekt. Dette kan ses i sammenheng med Heaths forskning, her ble altså alle elevene i hele landet utsatt for en type språk og sjargong de ikke var vant med. Oppgaven ble oppfattet som et brudd med det som ofte kan forventes av “skolske oppgaver”, eller det språket man var forventet å bli utsatt for på en skriftlig eksamen i norsk. Eksempelet er tatt med for å illustrere hvor vanlig det fortsatt er å forvente en bestemt type språk i skolen. Her mener altså flere lærere at det blir for langt mellom hjemmespråket og skolespråket i denne konkrete oppgaven. Spørsmålet er heller hvorvidt de samme lærerne har tenkt over at dette språket er mye nærmere hjemmespråket for enkelte elever, og hvor stor

avstanden faktisk kan være mellom de to sfærene for hjemmespråk og skolespråk. Vet vi egentlig nok om elevenes hjemmespråk? Hvilken kompetanse har vi som lærere for å kunne sette oss godt nok inn i denne sfæren? Er vi i stand til å bygge broen mellom hjemmespråket og skolespråket?

Heath hevder helt til slutt i epilogen at:

«In any case, unless the boundaries between classrooms and communities can be broken, and the flow of cultural patterns between them encouraged, the schools will continue to legitimate and reproduce communities of townspeople who control and limit the potential progress of other communities and who themselves remain untouched by other values and ways of life” (Heath 1987:369).

For å motvirke det at noen grupper i samfunnet mislykkes i skolen, må læreren sørge for å bygge bro mellom språkene. Den språklige informasjonen som ligger i en tekst kan være problematisk å forstå for noen elever og enklere for andre. Ifølge Bråten vil det være nyttig for elevenes forståelse å “[...] aktivisere relevant språklig informasjon fra langtidsminnet og integrere den med den språklige informasjonen som er mer direkte knyttet til teksten” (Bråten 2007:55). Ved å ta en samtale før lesingen om språket i teksten vil dette for enkelte elever være en aktivisering av allerede eksisterende ordforråd, samtidig som dette for andre i klassen vil innebære potensiell innlæring av nye ord.

En særlig språklig utfordring med lesing av skjønnlitteratur er at det ifølge Roe ofte brukes “(...) symboler, metaforer, sammenligninger og indirekte uttrykksmåter” (Roe 2008:103). Dette er noe som kan være med på å forvirre elever og også her bør læreren ha en klar formening før lesing av teksten hva elevene vil lure på, for slik å kunne forberede dem på dette. Det er krevende dersom en ikke har mye erfaring med lesing av skjønnlitteratur, å forstå og identifisere metaforer i skjønnlitteratur. Dette vet vi er spesielt utfordrende for minoritetsspråklige elever. Blant annet har Anne Golden undersøkt elevers forståelse av metaforiske uttrykk i fagtekster og det viste seg at: «Elevene med andre morsmål enn norsk forstod langt færre (litt under 67%), av de metaforiske uttrykkene enn klassekameratene med norsk som morsmål (litt over 88%), og noen av undergruppene forstod urovekkende få» (2014:115).

2.6.4 Tekststrukturer

Denne neste metoden for aktivisering av forkunnskaper handler om å skaffe seg oversikt over teksten. Det å la elevene få muligheten til å utnytte informasjonen som ligger i tekstens form og oppbygging vil kunne være med på å gjøre leseforståelsen bedre. Ifølge Roe viser forskning at kunnskap om hvordan tekster er bygd opp virker positivt inn på elevenes forståelse. Når elevene blir vant til å fokusere på struktur mens de leser vil innholdet bli enklere å forstå (Roe 2008:106). En klassiker i skolesammenheng for å bevisstgjøre elevene på tekststrukturen er lesestrategien BISON – bilde, ingress, siste avsnitt, overskrifter og NB-ord. Her bør elevene ved å gjennomføre BISON få et godt utgangspunkt for lesing. I denne oppgaven er fokuset på lesing av skjønnlitteratur og denne typen strategier vil være mindre relevant. Det som derimot er interessant er å se hvor viktig sjangerforståelsen og tekststrukturer kan være for elever. Ved gjennomgang av resultatene av nasjonal prøve i lesing høsten 2017, fremgikk det av én av tekstene at elevene skårte lavest på var en sjangeroverskridende tekst; “Avokadogåten” (Nasjonal prøve i lesing høsten 2017). Denne teksten er hovedsakelig sakpreget og multimodal, men har samtidig elementer av skjønnlitteratur i seg. Det viste seg å være vanskelig for elevene å tolke teksten når den var illustrert med en tegning av et tegneserielignende dyr som spiser av et avokadotre og samtidig inneholdt til dels uformelt språk som: “I utgangspunktet var planen til avokadotreet genial” eller “Avokadotreet fikk aldri med seg dramaet” (Nasjonal prøve i lesing høsten 2017). Eksempelet illustrerer i hvor stor grad kunnskap om sjanger kan ha påvirkning på leseforståelsen.

I videomaterialet, som vil bli presentert i denne oppgavens analysedel, viser flere av lærerne til hvilken sjanger de skal arbeide med, de aktiviserer elevenes forkunnskaper om sjanger. Ifølge Roe har studier vist at det også kan hjelpe å bevisstgjøre elevene på hva en fortelling består av, særlig vil de mest lesesvake elevene ha utbytte av det å forstå hva de skal lete etter i teksten: “situasjon, problem, mål, handling, resultat og løsning” (Roe 2008:107). Den sjangerkunnskapen som elevene allerede besitter blir en viktig del av deres forkunnskaper. Elevene som skal lese *Maus* trenger informasjon om hvordan strukturen i en grafisk roman er, i likhet med at elevene som skal lese «Att döda ett barn» trenger informasjon om novellens oppbygning. Ved å aktivisere sjangerforkunnskapene vil elevene gå mer forberedt inn i teksten.

2.6.5 Foregripe handling og prediksjon

Det å foregripe en teksts handling kan være en måte å aktivisere elevenes forkunnskaper på i møte med tekster. Ifølge Roe vil det å ha forventninger til en tekst ha positiv effekt på elevenes leseforståelse. “Forventningen om det som skal skje, gjør lesingen mer fokusert motivert, konsentrert og aktiv” (Roe 2008:91). Det er skrevet mye om hvordan en kan foregripe tematikken i ulike saktekster, her dreier det seg om å finne ut hva elevene vet om temaet fra før av. For eksempel, hva vet dere fra før om olje i Norge? Hva vet dere om fotosyntesen? Det å legge opp til å foregripe innholdet i denne typen tekster vil være nyttig for leseforståelsen. Det å se på tittelen i en novelle kan være mer krevende. Der tittelen i en saktekst informerer om hva innholdet i teksten er, skal tittelen i en novelle vekke nysgjerrighet. Kanskje gir heller ikke tittelen mening før helt i slutten av novella.

2.6.6 Visuelle katalysatorer

Ifølge Bråten kan visuell informasjon være en god støtte for leseforståelsen (Bråten 2007:60). Vil for eksempel bilder kunne sette i gang noen tankeprosesser før lesing av skjønnlitteratur? Enkelte teoretikere tar til orde for det de kaller en «visual literacy». Disse forskerne ønsker å utvide literacybegrepet til også å gjelde for lesing av bilder og den meningen som dannes utfra det (Serafini 2017). Jeg har tidligere nevnt “Et Dukkehjem” av Henrik Ibsen som eksempel i denne oppgaven. Ved å gjøre en bildeanalyse av motivet eller lese plakaten vil den kanskje være med på å forberede elevene på det som kommer, og det vil muligens også vekke motivasjon for lesingen av teksten.



A DOLL'S HOUSE

Henrik Ibsen

Ved bruk av visuelle hjelpemidler før lesing av skjønnlitteratur er det viktig å huske at tekstens spenningskurve og handling blir bevart. Det er altså en hårfin balansegang mellom å lede elevene på rett spor og å ikke røpe for mye av tekstens innhold. Samtidig kan illustrasjonene være med på å utløse forkunnskaper og samtale i forkant av lesingen. Serafini (2017) hevder at det har vært et skifte, en «pictorial turn», der illustrasjoner og bilder ikke lenger ses på kun som ren underholdning, men snarere noe som være en kommunikasjonsform.

2.7 PLATO-manualen om aktivisering av forkunnskap

I LISA-studien har en valgt å kode videoene ved hjelp av PLATO. PLATO står for “Protocol for Language Arts Teaching Observation” og det er blant annet Pam Grossman ved Stanford som har utviklet observasjonsmetoden. Formålet med metoden er å kunne se sammenhenger mellom lærerens undervisning og elevenes resultater (Hill og Grossman, 2013). Ett av elementene som det kodes for er “Connections to prior knowledge”. Grossmann har valgt ut 12 kriterier for god klasseromsundervisning, og aktivisering av forkunnskaper er blant disse. Det at aktivisering av forkunnskaper er valgt ut viser igjen hvor viktig dette regnes for å være i det internasjonale forskningsmiljøet.

“The element of Connection to Prior Academic Knowledge focuses on the extent to which new material is connected to students' previous academic knowledge. At the high end, new material explicitly builds on prior academic knowledge to develop skills, strategies, and conceptual understandings within a knowledge domain in order to meet the lesson's goal. At the lower end, connections may be made occasionally, but they do not advance student learning.” (Grossman 2015)

Denne forståelsen av aktivisering av forkunnskaper samsvarer med hvordan temaet er definert i denne oppgaven. Hvordan PLATO fungerer som observasjonsmetode vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.4

2.8 Veien videre

I dette kapittelet har det blitt gjort rede for begrepet leseforståelse, relevant forskning om leseforståelse og aktivisering av forkunnskaper. Jeg har videre gjort rede for teori om den

litterære samtalen og vist til hvilke hensyn en bør ta i førlesingsfasen i arbeidet med skjønnlitteratur. Deretter har jeg gjort rede for teoretiske perspektiver og ulike metoder for aktivisering av forkunnskaper. Utfra dette teorikapitlet definerer jeg metodene det vil være aktuelt å bruke i analysedelen av oppgaven. Disse metodene er basert på teori om leseforståelse generelt, og førlesingsfasen spesielt. Jeg vil finne ut i hvilken grad og hvordan lærerne i utvalget bruker disse metodene:

1. Målretting av og motivasjon for lesing
2. Brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap
3. Språkkunnskaper
4. Tekststrukturer
5. Foregripe handling og prediksjon
6. Visuelle katalysatorer

3 Metode

For å kunne undersøke hvilke metoder lærere benytter for å aktivisere elevenes forkunnskaper skal jeg i denne oppgaven gjennomføre en kvalitativ analyse av de åtte skolenes undervisning. I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for studiens design, datamaterialet og utvalg. Deretter vil jeg gjøre rede for observasjon som metode og videoobservasjon. Jeg vil behandle oppgavens styrker og svakheter knyttet til begrepene reliabilitet og validitet.

3.1 Valg av design

Denne oppgavens problemstilling tar sikte på å undersøke hvordan lærere arbeider eksplisitt med aktivisering av forkunnskaper ved lesing skjønnlitteratur. Problemstillingen legger opp til en dypere analyse av hvordan et mindre antall lærere legger til rette for aktivisering av elevenes forkunnskaper. Jeg ønsker å undersøke i detalj hvordan gode norsklærere arbeider med oppgavens tema. Ettersom oppgaven blir deskriptiv passer det godt med observasjon som metode. Videoobservasjon passer til oppgavens hensikt ettersom det er mulig å få med seg en detaljert fremstilling av elevenes og lærernes arbeid. Jeg vil komme tilbake til videoobservasjon som metode. Samtalene mellom lærer og elev er sentrale for å kunne si noe om hvordan metodene benyttes og ikke minst hvordan samtalene foregår. Ifølge Klette, Blikstad-Balas og Roe (2017) fungerer videoobservasjon godt som metode når en ønsker å sammenligne undervisning.

3.2 Forskningsdesign

Tabell 1: Forskningsdesign

Fokus	Aktivisering av forkunnskaper ved lesing av skjønnlitteratur
Type studie	Videostudie
Metode	Videoobservasjon
Datamateriale	Videoopptak fra LISA-studien
Utvalg	Åtte skoler kodet til 3 og 4 i PLATOs kodingsmanual hvor det forekommer «Connection to Prior Academic Knowledge»
Analysetype	Kvalitativ videoanalyse

Metoder for aktivisering	<ol style="list-style-type: none"> 1. Målretting av og motivasjon for lesing 2. Brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap 3. Språkkunnskaper 4. Tekststrukturer 5. Foregripe handling og prediksjon 6. Visuelle katalysatorer
--------------------------	---

3.3 Om LISA-prosjektet

Forkortelsen LISA står for «Linking Instruction and Student Achievement». Prosjektet ledes av Professor Kirsti Klette ved Universitet i Oslo. Professor Astrid Roe og førsteamanuensis Marte Blikstad-Balas, begge også ved Universitet i Oslo, er pådrivere i prosjektgruppen. Prosjektet er finansiert av Norsk Forskningsråd. Innsamlingen av data til LISA-studien er gjort med sikte på å undersøke hvordan læreres undervisning og instruksjon påvirker elevenes læring. Det som er unikt med denne studien er omfanget av innsamlet data og det at man kan knytte videoobservasjon av det som skjer i klasserommet sammen med elevenes forståelse og resultater på nasjonale prøver. Videre består datamaterialet i dette prosjektet av videoobservasjoner, resultater fra nasjonale prøver og spørreskjemadata, en kombinasjon av data som sikter på å se på sammenhengen mellom undervisning og elevenes læring. Klette, Roe og Blikstad-Balas (2015) fremhever i artikkelen «Å koble elevprestasjoner og undervisning» at det å måle læring ikke er enkelt. «Likevel er det nettopp det å identifisere eventuelle sammenhenger mellom det som skjer i undervisningen og det elever presterer faglig, som er ambisjonen i det pågående LISA-prosjektet» (Klette, Roe og Blikstad-Balas 2015:65). LISA-prosjektet videreføres og utvides. Et nytt senter ved navn «Nordic Centre of Excellence» skal forske videre på kvalitet i undervisningen.

I LISA-prosjektets datamateriale er det hele 49 skoler i hele landet som har åpnet for videoobservasjon i sine klasserom. Totalt 94 lærere har blitt observert, dette er lærere som underviser i både matematikk og norsk. Hver lærer har blitt filmet i tre-fire skoletimer. Det er

totalt 170 timer med norskundervisning som er filmet. Alle timene er filmet med en tokameraløsning der det ene kamerat er rettet mot læreren og tavla og det andre kamerat er rettet mot elevene i klasserommet. Jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på LISA-prosjektets utvelgelse annet enn å nevne at skolene som er valgt ut har hatt fremgang på nasjonale prøver. Ellers er utvelgelsen gjort av en gruppe med erfarne forskere.

3.4 Om PLATO

Prosjektet benytter seg av en kodemanual som er utviklet ved Stanford University. Klette, Roe og Blikstad-Balas oppgir fire grunner til at de ønsker å bruke akkurat denne kodemanualen i LISA-prosjektet:

“We have chosen PLATO because: (a) it resonates well with existing research relevant for this kind of study; (b) the four main domains replicate areas outlined as critical for student learning in the research literature; (c) it builds on an observation system that is feasible and applicable; (d) it makes it possible to systematically compare instruction across subjects, countries and educational settings (in our own project, but also by comparing our findings to other studies drawing on PLATO, and finally (e) it provides an opportunity to test out possible cultural biases and specificities embedded in the PLATO instrument.” (Klette, Roe & Blikstad-Balas, 2017)

PLATO-manualen har fire hovedkategorier som dermed regnes for å være kjennetegn på god undervisning.

1. Instructional scaffolding
2. Disciplinary demand
3. Representations and use of content
4. Classroom environment

Innenfor disse fire hovedområdene er det 12 ulike elementer og disse 12 elementene er kjennetegn på effektiv og god literacyundervisning. Sertifiserte kodere har gått igjennom datamaterialet og brukt kodingsprotokoller. Undervisningen kodes i 15 minutters sekvenser og alle elementene kodes til ulike nivåer. Nivå 1 og 2 regnes som lavt nivå, mens nivå 3 og 4 tilsvarer høyt nivå.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i element, Connection to Prior Academic Knowledge.

“The element of **Connections to Prior Academic Knowledge** focuses on the extent to which new material is connected to students' previous academic knowledge. At the high end, new material explicitly builds on prior academic knowledge to develop skills, strategies, and conceptual understandings within a knowledge domain in order to meet the lesson's goals. At the lower end, connections may be made occasionally, but they do not advance student learning”. (Grossman, 2015)

Dette elementet fra PLATO-manualen passer godt inn med oppgavens problemstilling om å aktivisere elevenes forkunnskaper. Oppgavens hensikt er å finne ut hvordan lærere gjør koblinger mellom elevers tidligere kunnskap og ny kunnskap som skal tilegnes gjennom lesing av skjønnlitteratur.

3.5 Om utvalget

Siden LISA-materialet er så omfattende er det nødvendig å gjøre et utvalg. Jeg begrenser meg naturlig nok til norskundervisningen i denne studien og, som nevnt i avsnittet over og jeg vil fokusere på elementet «Connections to Prior Academic Knowledge». Siden denne oppgaven ønsker å undersøke hvordan lærere eksplisitt aktiviserer elevenes forkunnskaper vil det være naturlig at videoene som blir gjenstand for analyse, har oppnådd en skår fra de to øverste kategoriene, nivå 3 og 4. Ettersom LISA-materialet også er kodet for innholdet i timene fikk jeg hjelp på ILSs videolab av Bjørn Sverre Gulheim til å finne frem til undervisningstimer der det foregår skjønnlitterær undervisning. Det er totalt 48 sekvenser i materialet der det foregår arbeid med skjønnlitteratur i norsktimene. Av de som arbeider med skjønnlitteratur er det 15 sekvenser, som er på nivå 3 og 4 på Connections to Prior Academic Knowledge. Disse 15 sekvensene finner sted på 11 ulike skoler.

Tabell 2: Skolene som har fått CPK nivå 3 eller 4:

Skolenummer	Begrunnelse
Skole 6	Arbeid med skjønnlitteratur og aktivisering av forkunnskap
Skole 7	Arbeid med skjønnlitteratur og aktivisering av forkunnskap
Skole 11	Arbeid med skjønnlitteratur og aktivisering av forkunnskap
Skole 21	Ikke aktivisering av forkunnskap i sammenheng med lesing.
Skole 23	Arbeid med skjønnlitteratur og aktivisering av forkunnskap
Skole 24	Arbeid med skjønnlitteratur og aktivisering av forkunnskap

Skole 25	Har bare sett de første sekundene, egen kollega og arbeidsplass
Skole 29	Arbeid med skjønnlitteratur og aktivisering av forkunnskap
Skole 35	Arbeid med skjønnlitteratur og aktivisering av forkunnskap
Skole 39	Ikke aktivisering av forkunnskap i sammenheng med lesing.
Skole 48	Arbeid med skjønnlitteratur og aktivisering av forkunnskap

Av de 11 skolene som arbeider med skjønnlitteratur er det åtte som er aktuelle å bruke i denne oppgaven. Etter å ha sett på alle videoene med CPK 3 og 4 fant jeg ut at tre av skolene ikke passet til mine forskningsspørsmål. På skole 21 og 39 forekommer både arbeid med skjønnlitteratur og aktivisering av forkunnskaper, men de er ikke knyttet til hverandre og derfor ikke aktuelle for meg å bruke. Skole 25 så veldig kjent ut da jeg så de første sekundene av videoen. Derfor valgte jeg å verken se videre på videoen eller ta den med i utvalget ettersom opptaket er gjort på min egen arbeidsplass. Min vurdering er at det ikke er forskningsetisk forsvarlig å inkludere denne skolen i utvalget.

De åtte skolene som jeg da til slutt står igjen med gir jeg en kort oversikt over her. Tabellen under viser hvor mange års erfaring hver enkelt lærer har, alder, studiepoeng i norsk og hvilken tekst det arbeides med i de aktuelle timene. Informasjonene er hentet fra LISA-studiens loggskjemaer.

Tabell 3: Oversikt over skoler, lærere og tekster

Skole	Skole 6	Skole 7	Skole 11	Skole 23	Skole 24	Skole 29	Skole 35	Skole 48
Antall år i yrket	4 år	10 år	11 år	34 år	11 år	Ingen info	2,5 år	1 år
Alder	30-39	30-39	30-39	60+	30-39	Ingen info	20-29	20-29
Studiepoeng i norsk	31-60	31-60	31-60	Inntil 30	31-60	Ingen info	31-60	31-60
Tekst	Bedrøvet fugl	Å falle for noen	Vertinnen	Terje Vigen	Av en født forbryters dagbok	Caps	Non, Je regrette rien	Den fattige skreddaren og rabbinaren

Det er åtte lærere i utvalget og hva gjelder lærerne på skole 29 er det ikke oppgitt opplysninger om alder, år i yrket eller utdanning. De resterende syv lærerne i utvalget er en forholdsvis homogen gruppe. Fellestrekk er at seks av syv lærere har mindre enn 12 års erfaring og at ingen i utvalget har mer enn 60 studiepoeng i norsk. Den som skiller seg mest ut i utvalget er læreren på skole 23, som har vært lærer i 34 år og er 60+ i alder. Utvalget av tekster er variert. Tekstene i denne analysen består av et dikt av André Bjerke, et langdikt av Henrik Ibsen, en tegneserie og fire noveller av henholdsvis Roald Dahl, Johan Borgen og Jon Fosse. Den siste av de fire novellene er en modelltekst i Kontekst basisbok. Sangteksten til Edith Piafs «Non, Je regrette rien» er også med i utvalget. Tegneserien «Den fattige skreddaren og rabbinaren» skaper også mangfold i tekstutvalget. Denne variasjonen i sjanger er interessant for selve analysen. Jeg vil komme nærmere inn på lærerne, undervisningen og tekstene i punkt 4.4 i analysedelen.

3.6 Observasjon

Opgaven tar sikte på å beskrive både lærere og elever i undervisningssituasjonen. Observasjon blir derfor en nærliggende metode å bruke. Ifølge Vedeler (2000) er det å observere en god metode for å undersøke undervisning. I min oppgave er ikke hensikten å undersøke hva lærerne selv mener om hvordan de aktiviserer forkunnskaper, jeg er derimot mer opptatt av å se direkte det som skjer i klasserommet. En fordel med observasjon er at en får se hva slags praksis en lærer har, i motsetning til å for eksempel intervju den sammen læreren om sin egen undervisningspraksis. Kleven påpeker samtidig at: «Observasjon er altså heller ikke en objektiv prosess, vi tolker det vi ser, og tolkningen påvirkes av subjektive elementer (2014:24).

3.6.1 Videoobservasjon

Videoobservasjon har klare fordeler som metode for denne studien. Fordelen med videoobservasjon, sammenlignet med klasseromsobservasjon, er at jeg har mulighet til å se videoene flere ganger, stoppe opp og spole. Det gir meg også muligheten til å transkribere det som blir sagt i timene. Det er samtidig viktig å være klar over enkelte utfordringer ved videoobservasjon. At lærerne og elevene er klar over at de blir observert kan føre til endringer i hvordan både lærer og elev fremstiller seg selv. Kleven (2014) forklarer at det i særlig grad er mindre barn som blir mest påvirket av det han kaller for observatøreffekten. Mitt inntrykk

er at enkelte elever blir veldig opptatt av kameraene i klasserommet i begynnelsen av timen, det kan se ut til at de glemmer at de blir observert etter hvert. Blikstad-Balas (2016) omtaler dette som kameraeffekten (reactivity). Hun hevder samtidig at all form for innsamling av data påvirker situasjonen og at videoobservasjon ikke er noe unntak i så henseende.

3.6.2 Observatørrollen

Den opprinnelige undersøkelsen for innsamling av dette datamaterialet var LISA-studien, som skissert i punkt 3.3. I denne oppgaven gjenbrukes jeg innsamlet data og blir dermed en fullstendig uavhengig observatør. Vedeler (2000) redegjør for ulike typer observatører: fullstendig deltaker, deltakende observatør, observatør som deltaker eller fullstendig uavhengig observatør. Ettersom jeg ikke har vært med på innsamlingen av datamaterialet regnes jeg for å være, som nevnt, en fullstendig observatør. Jeg er langt unna selv innsamlingen, mine observasjoner er gjort på datalaben på ILS. Verken lærerne eller elevene i utvalget forholder seg til meg. Det er også viktig å være bevisst menneskelige begrensninger i form verdier, følelser og holdninger. Ettersom jeg er opptatt av og engasjert i denne oppgavens tema må jeg passe på at jeg allikevel klarer å være en objektiv observatør.

3.7 Vurderinger av validitet og reliabilitet

3.7.1 Trusler mot validitet

Validitet handler om hvor godt begrunnet resultatene fra undersøkelsen er og hvordan resultatene fremstår som en helhet (Vedeler, 2000). Det finnes flere trusler mot validiteten og her vil jeg bruke Hammersleys (1997) seks trusler mot validiteten. Den første trusselen handler om å ha et bestemt fokus for å unngå at ikke noe utelates. Ettersom LISA-studien er kodet av sertifiserte PLATO-kodere kan jeg være rimelig sikker på at jeg har fått med det aktuelle datamaterialet. Jeg har vurdert alle de 11 skolene som hadde kodingen jeg ønsket og tatt bort tre av dem på grunn av manglende relevans for oppgaven.

Den andre trusselen mot validiteten, indre validitet, fremsatt av Hammersleys er spørsmålet om utvalgskriteriene har blitt gjennomført på riktig måte. Dersom det ikke gjøres på riktig kan en ikke generalisere til større populasjoner. Denne studien har ikke som mål å generalisere til større populasjoner og dette blir dermed ikke en trussel mot validiteten. Ettersom jeg også har

valgt kun lærerne som skårer 3 og 4 på PLATO's CPK vil det uansett ikke være mulig å generalisere. Jeg ønsker å gjøre en deskriptiv analyse der det er mer interessant å undersøke hva gode lærere gjør, heller enn hva alle lærere gjør for å aktivisere forkunnskaper.

Hammersleys tredje trussel mot validiteten handler om informantenes atferd og i hvilken grad den kan endres når de blir filmet. Igjen kan jeg nevne Klevens (2014) poeng om at barn oftere lar seg påvirke og Blikstad-Balas' (2016) argument om at all forskning fører til en endring i informantenes atferd. Her har jeg valgt å ta høyde for elevene kan bli mer beskjedne i samtaler når de vet at de blir filmet, det kan føre til at enkelte som vanligvis er komfortable med å ta ordet i klassen ikke er det i like stor grad i en observasjonssituasjon.

Den fjerde trusselen mot validiteten retter seg mot feiltolkninger som kan forekomme under observasjonen. Hammersley forklarer at denne trusselen er enklere å motvirke i videoobservasjon. I denne oppgaven har jeg sett på videoene i flere runder, først for å få oversikt over utvalget, deretter tok jeg notater fra timene. Etter hvert begynte jeg å transkribere samtalene i klasserommene. Transkriberingene jeg ønsket å bruke i analysen har jeg gått igjennom flere ganger for å dobbeltsjekke at det ikke oppstår feiltolkninger. I tillegg har jeg valgt å ikke inkludere utsagn fra elever med for utydelig lyd. Dette kan være en potensiell trussel mot validiteten, dersom en ikke er bevisst på det, ettersom elevene ikke har en egen mikrofon hver for lydopptak.

Den femte trusselen mot studiens validitet er hvorvidt registreringssystemene som benyttes i observasjonen ikke er tydelige nok og dermed kan føre til feil (Hammersley 1997). Ettersom denne studien baserer seg på PLATO-manualens kodingssystem, og er gjennomført av sertifiserte kodere, er jeg trygg for at validiteten også her er god. Den siste av Hammersleys (1997) trusler mot validiteten er spørsmålet om kodingen henger sammen med den analysen en ønsker å gjennomføre. Metodene jeg bruker i analysen derimot kan tidvis overlape hverandre, jeg forsøker derfor i oppgaven å skille dem fra hverandre i analysedelen. Jeg behandler de ulike metodene for aktivisering av forkunnskap i punkt 4.3 for å tydelig knytte metodene til analysen.

3.7.2 Reliabilitet

Spørsmålet om reliabilitet handler om hvorvidt dataene er konsistente, vil en få samme resultat uavhengig av observatør, tid og sted (Vedeler, 2000). Dataens etterprøvbarehet er

spesielt viktig innenfor kvalitative design. Svak reliabilitet har ofte vært kritisert ved kvalitativ forskning. Igjen er det mer fordelaktig med videoobservasjon sammenlignet med for eksempel klasseromsobservasjon. Fordelen med videoobservasjon er at funnene blir mer etterprøvbare. Det at observasjonene i denne oppgaven er basert på teori og bestemte metoder styrker forskningens reliabilitet. Til tross for det er allikevel observasjonene, til en viss grad, også basert på min analytiske tilnærming og oppfatninger.

4 Analyse av resultatene

4.1 Introduksjon

I denne oppgavens teoridel behandlet jeg seks ulike metoder for aktivisering av forkunnskaper. Disse metodene vil være gjenstand for analyse i denne delen av oppgaven:

1. **Målretting av og motivasjon for lesing**
2. **Brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap**
3. **Språkkunnskaper**
4. **Tekststrukturer**
5. **Foregripe handling og prediksjon**
6. **Visuelle katalysatorer**

I dette kapitlet vil funnene analyseres for å belyse det andre forskningsspørsmålet og gjennom det problemstillingen:

På hvilken måte arbeider lærere eksplisitt med aktivisering av forkunnskaper ved lesing av skjønnlitteratur?

1. Hva er aktivisering av forkunnskaper, og hvordan vektlegges det i leseforskningen?
2. I hvilken grad vektlegges aktivisering av forkunnskaper i åtte ulike klasserom og hvilke metoder benyttes?

I teoridelen av oppgaven har jeg besvart det første forskningsspørsmålet, her vil jeg gå inn på det empiriske forskningsspørsmålet. Det vil jeg gjøre ved å kategorisere de ulike videoene som inneholder aktivisering av forkunnskaper og sette det i sammenheng med de ulike metodene fra teorikapitlet.

Først i dette kapitlet vil jeg gi en kort beskrivelse av metodene for aktivisering av forkunnskap og knytte det opp mot analysen. Deretter vil jeg beskrive lærerne, timene og tekstene som er med i utvalget for å bedre kunne kontekstualisere empirien. Deretter vil jeg vise finne ut hvilke skoler som benytter seg av de ulike metodene. Brorparten av dette kapitlet vil bestå av en analyse av hver enkelt metode og hvordan den opptrer på de ulike skolene i utvalget. Til slutt vil jeg oppsummere.

4.2 Om metodene for aktivisering av forkunnskap

I analysen som følger benytter jeg meg av disse seks metodene. Disse metodene ble utledet fra oppgavens teoridel:

1. Målretting av og motivasjon for lesing
2. Brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap
3. Språkkunnskaper
4. Tekststrukturer
5. Foregripe handling og prediksjon
6. Visuelle katalysatorer

Her vil jeg gå nærmere inn på hver metode og hvordan de kan forekomme i skolen. Jeg vil også gjerne presisere her at flere av metodene også legger opp til at læreren gir elevene forkunnskaper, altså forteller elevene noe for å forberede dem på innholdet i teksten.

4.3 Målretting av og motivasjon for lesing

I denne analysen vil det å målrette og motivere for lesing vise seg gjennom lærernes oppstart med den skjønnlitterære teksten. Forsøker læreren å gjøre teksten spennende for eleven? Skape interesse? Får elevene vite noe om hensikten og formålet med teksten? Det å målrette lesingen av en tekst for elevene kan i seg selv også virke motiverende. Læreren kjenner klassen sin og enkeltelevne og vet hva som kan virke motiverende på hver enkelt, noe som kan være vanskelig å legge merke til som en utenforstående.

4.3.1 Brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap

I analysen av elevene i utvalget vil det være relevant å se etter hvorvidt lærerne forbereder elevene på teorikunnskap i møte med teksten. Ettersom det er skjønnlitteratur som studeres i denne oppgaven, vil det være en litt bredere definisjon av teorikunnskap som ligger til grunn for analysen. I denne analysen vil kunnskap om tekstens plass i historien og kulturelle faktorer regnes som teorikunnskap. Dersom det hadde vært snakk om en tekst om Napoleon i samfunnsfag hadde det mest sannsynlig vært tydeligere når læreren forbereder elevene på å forstå Napoleons maktambisjoner. I denne oppgaven derimot vil teorikunnskap for eksempel være det å forstå tematikken i en tekst, det å være i stand til å kjenne igjen byggesteiner i en

fortelling. Det kan være å gjøre elevene oppmerksomme på menneskelige egenskaper og bygge broen fra elevenes hverdag og inn i den skjønnlitterære teksten. Her vil det også være essensielt for lærerne å være bevisst på at det vil være behov for ulike broer for ulike elever i klassen, elevenes erfaringer vil variere.

4.3.2 Språkkunnskaper

Når lærerne aktiviserer elevenes forkunnskaper i møte med skjønnlitteratur ved hjelp av å forberede dem på språket kan det også skille seg fra hvordan en arbeider med det samme knyttet til saktekster. Ofte er det i saktekster åpenbare ord som må aktiviseres på forhånd, fagbegreper og fagspesifikk terminologi. Når det lese skjønnlitteratur har elevene fordelen av å lene seg på gode handling og kunnskap om lesing av skjønnlitteratur. Ofte kan lesing av skjønnlitteratur være utviklende for et godt ordforråd. Samtidig vil det være nødvendig for en lærer å lete etter ord som kan være både kommunikasjonsbærende og utfordrende for elevene å forstå. I tillegg er det oftere mer bruk av språklige virkemidler som for eksempel metaforer i skjønnlitterære tekster. Her må læreren vurdere hva elevgruppen vil finne utfordrende. Dersom det er flere minoritetsspråklige elever i klassen må det selvfølgelig tas hensyn til i førlesefasen.

4.3.3 Tekststrukturer

For å aktivisere elevenes forkunnskaper vil kunnskap om struktur i tekster være en god innfallsvinkel til å øke forståelsen. Når elevene leser og lærer om skjønnlitteratur vil struktur og oppbygging, spesielt av sjangrene de selv er forventet å skrive, være i fokus. Her vil det være noe variasjon i om lærerne nevner hvilken sjanger de nå skal lese eller om de samtaler om sjangeren som en del av aktiviseringen. Læreren i klasserommet vil derimot være fullt klar over hvor mye elevene har jobbet med denne typen tekststrukturer fra før av og i hvilken grad det å nevne at de skal lese en novelle aktiviserer kunnskap.

4.3.4 Foregripe handling og prediksjon

Det å la elevene gjette på hva teksten handler om eller foregripe deler av handlingen vil kunne være med på å aktivisere elevenes forkunnskaper. I lesing av skjønnlitteratur vil det å ikke røpe for mye av handlingen, og dermed ødelegge elevenes leseropplevelse, være viktig å unngå. I denne analysen regnes metoden for når lærerne enten gir noe informasjon som

kommer i teksten til elevene eller når læreren lar elevene gjette på hva teksten kommer til å handle om. Det kan for eksempel innebære at elevene får vite noe om hovedpersonen i teksten eller noe om handlingen. Samtidig kan det også innebære at elevene får vite tittelen på teksten og gjennom det skal gjette på eller predikere hva teksten handler om.

4.3.5 Visuelle katalysatorer

En siste metode i denne analysen for å aktivisere forkunnskaper er det å bruke illustrasjoner og visuelle fremstillinger for å sette i gang elevenes tanker og forkunnskaper om en tekst. Mange sakpregede tekster elevene møter er også multimodale tekster, det vil si at elevene ofte møter tekster der bilde og tekst henger sammen. Det forekommer sjeldnere i litteratur for ungdom. Samtidig kan det se ut til at det er en trend i nyere norsk ungdomslitteratur med et element av multimodalitet. I denne analysen kan et eksempel på en visuell katalysator være hvordan illustrasjoner kan bidra til å sette i gang tanker og gjerne også diskusjoner om teksten i førlesingsfasen. Illustrasjoner kan være en forside på en skjønnlitterær bok, det kan være en sammensatt tekst, en teaterplakat fra en oppsetning av et skuespill med mer.

4.4 Om lærerne, undervisningen og tekstene

Før jeg kommer inn på de ulike metodene vil jeg presentere lærerne i utvalget og tekstene de arbeider med i den relevante undervisningssituasjonen. Som nevnt tidligere er det kun førlesefasen, der forkunnskaper aktiveres, som er gjenstand for analyse i denne oppgaven.

4.4.1 Om læreren på skole 6 og undervisningen

Fra skole 6 har jeg analysert en sekvens der elevene skal lese «Bedrøvet fulg» av André Bjerke. Læreren har fire års erfaring som lærer og er i tredveårene. Hun har mellom 31 og 60 studiepoeng i norsk. Det er den første av de fire timene som blir analysert her. Elevene får vite at de skal arbeide med en muntlig presentasjon og hensikten er at de skal trene på presentasjonsteknikk i denne timen. For å øve på stemmebruk bruker læreren diktet «Bedrøvet fugl», de trener på å lese diktet på ulike måter. Diktets innledningsstrofe «En fugl som heter Pindia-Pampistiko-Pampibanon» vil gi elevene mulighet til å utfolde seg med stemmebruk på en artig måte. Diktets problematiserer forskjellen på fiksjon og virkelighet gjennom denne bedrøvede fuglen som eksisterer eller ikke eksisterer underveis i diktet.

4.4.2 Om læreren på skole 7 og undervisningen

Fra skole 7 har jeg analysert en video der elevene skal lese novella «Å falle for noen», en eksempeltekst fra «Nye Kontekst basisbok for ungdomstrinnet». Teksten fungerer som en modelltekst for sjangeren novelle i norskboka. Læreren har undervist i 10 år og er mellom 30 og 39 år. I timen som analyseres her har elevene allerede lært om ulike typer fortellinger og hvilke byggesteiner en fortelling består av. I denne økten repeterer de denne kunnskapen før de leser teksten «Å falle for noen». Denne fortellingen handler om en vinteraktivitetsdag og hvordan en både i bokstavelig forstand og i overført betydning kan falle for noen.

4.4.3 Om læreren på skole 11 og undervisningen

Fra skole 11 har jeg analysert oppstarten av arbeidet med novellen «Vertinnen» av Roald Dahl. Lærer Carl har jobbet som lærer i 11 år og han er mellom 30 og 39 år gammel. Her virker det som om hensikten er å lære mer om novelle og analyse. I økten som blir analysert her starter Carl med å fortelle litt om forfatteren og hva elevene har i vente når de nå skal lese denne novella. Teksten handler om den 17 år gamle forretningsreisende Billy Weavers opphold på et bed & breakfast i Bath. Novella tilhører horror- grøssersjangeren.

4.4.4 Om læreren på skole 23 og undervisningen

Fra skole 23 har jeg analysert oppstarten av arbeidet med diktet «Terje Vigen» av Henrik Ibsen. Læreren har jobbet i 34 år med undervisning og er over 60 år gammel. Hun trekker paralleller mellom diktet «Terje Vigen» i norskundervisningen og arbeidet med Napoleon, den dansk-norske flåten og nødsårene i samfunnsfagtimene. Diktet ble skrevet i 1861 og tar utgangspunkt i fattigdommen i Norge i nødsårene. Terje Vigen ror over til Danmark fra Fjære i Aust-Agder for å skaffe mat til familien sin, men blir tatt til fange i fem år før han kommer hjem og finner ut at familien hans har gått bort.

4.4.5 Om læreren på skole 24 og undervisningen

Fra skole 24 har jeg analysert arbeidet med forkunnskaper før lesing av Johan Borgens «Av en født forbryters dagbok». Læreren har undervist i 11 år og er i tredveårene. Novella er skrevet fra et barns perspektiv og det oppstår mange misforståelser i handlingen og mellom leser og tekst som konsekvens av det. Teksten handler om det å være barn og oppleve at de

voksne tror at du kan og vet mer enn du gjør. Teksten ser verden gjennom en 3-åring's øyne og dermed blir misoppfatninger som at bestefar er en stokk gjennomgående i hele teksten. Elevene på skole E får vite at de også vil komme tilbake til denne teksten i 10. klasse, men at de nå skal lære om hva en novelle er og trene på å skrive fortellinger selv.

4.4.6 Om lærerne på skole 29 og undervisningen

Fra skole 29 har jeg analysert hvordan de to lærerne aktiviserer elevenes forkunnskaper i møte med Jon Fosses novelle «Caps». Det er to lærere med på oppstarten av timen, og de bytter på å ta føringen i den aktuelle sekvensen i videomaterialet. Jon Fosse skriver på nynorsk og her har han skrevet en novelle for ungdom. Novella handler om Olav som har mange caps, capsene blir en del av hans identitet. Olavs lærer misliker capsene i timene og konfiskerer én av dem. Han blir senere sett med Olavs caps på seg. Teksten handler om identitet og det å finne seg selv.

4.4.7 Om læreren på skole 35 og undervisningen

På skole 35 blir elevene fortalt at de snart skal på konsert med Den kulturelle skolesekken. På denne konserten vil de få høre noen sanger av Edith Piaf. Læreren har 2,5 års erfaring og er mellom 20 og 29 år gammel. Denne timen skal de forberede seg på konserten ved å høre og analysere én sang av Edith Piaf. Timen starter med at de får høre sangen på fransk, før de leser teksten i norsk oversettelse. Sangen «Non, Je regrette rien» viser til Edith Piafs vanskelige barndom og det at hun ikke har noe anger i livet.

4.4.8 Om læreren på skole 48 og undervisningen

Fra skole 48 har jeg analysert arbeidet med «Den fattige skreddaren og rabbinaren», en tegneserie av Anders Kvåle Rue publisert på nynorsksenterets sider. Læreren er ny i yrket, hun har arbeidet som lærer i ett år og er mellom 20 og 29 år gammel. Tegneserien handler om en skredder som kommer til sin rabbiner for råd, hjemme blir han forstyrret og klarer ikke å arbeide. Rabbineren klarer, på finurlig vis, å få skredderen til å forstå at han ikke har det så galt allikevel. Teksten er skrevet på nynorsk. Elevene skal gjennom å lese denne tegneserien lære seg mer nynorsk.

4.5 Om metodene som benyttes i utvalget

Det er fasen før lesing, førlesefasen, som er aktuell for denne oppgaven. I enkelte timer blir noe av forkunnskapene aktivisert litt underveis. Lesestopp for å aktivisere kommende forkunnskap vil ikke være en del av denne analysen.

4.5.1 Hvilke skoler bruker hvilke metoder for aktivisering av forkunnskaper?

Metodene for aktivisering av forkunnskap, som jeg definerte i teoridelen og videre operasjonaliserte i 4.2 blir summert opp her.

Tabell 4: Bruk av metodene for aktivisering av forkunnskaper ved de åtte skolene i utvalget.

Skole	Tekst	1	2	3	4	5	6
Skole 6	“Bedrøvet fugl” av André Bjerke	x	x		x		
Skole 7	“Å falle for noen”, modelltekst fra <i>Kontekst basisbok</i>	x	x	x	x		
Skole 11	“Vertinnen” av Roald Dahl	x	x	x	x	x	
Skole 23	“Terje Vigen” av Henrik Ibsen		x	x	x	x	
Skole 24	«Av en født forbryters dagbok» av Johan Borgen	x	x	x	x	x	x
Skole 29	“Caps” av Jon Fosse		x	x	x		x
Skole 35	“Non, Je regretted rien” fremført av Edith Piaf		x				
Skole 48	“Den fattige skreddaren og rabbinaren” av Anders Kvåle Rue			x		x	

Metodene kan forekomme i ulike varianter og opptil flere ganger i videoene. Det vil si at denne tabellen viser mer om hvilke metoder som er i bruk blant disse åtte utvalgte lærerne, Senere i dette kapitlet vil jeg vise hvordan de ulike metodene fordeler seg på hver av lærerne.

Vi kan se av tabellen at metoden som benyttes oftest i utvalget er *brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap*. Denne metoden benyttes i litt større grad enn *aktivisering av forkunnskaper om språk og tekststrukturer*. Metoden *visuelle katalysatorer* blir benyttet minst i utvalget, altså av kun to lærere. *Målretting av og motivasjon for lesing*

forekommer i fire tilfeller, altså i halvparten av videoene. Det å *foregripe handlingen eller predikere handling* forekommer også i halvparten av tilfellene.

4.6 Analyse av ulike metoder for aktivisering av forkunnskaper

4.6.1 Analyse av metoden målretting av og motivasjon for lesing

Det er fire forekomster av *målretting av og motivasjon for lesing* i utvalget. Lærerne ved skole 6, 7, 11 og 24 benytter seg av denne metoden for aktivisering av forkunnskaper. Av læreren på skole 6 får elevene vite at de skal øve seg på å lese diktet «Bedrøvet fugl» som en del av treningen i det å holde muntlige presentasjoner. Øvingen i å lese diktet med ulik stemmebruk vil kunne gi bedre stemmebruk i presentasjoner. Hensikten og formålet med lesingen av «Bedrøvet fugl» er klar, elevene har et tydelig mål for arbeidet.

Læreren på skole 7 har tidligere introdusert elevene for de ulike byggesteinene i fortellinger. Før lesningen av «Å Falle for noen» tar til repeterer de hva en fortelling er og hva den består av. Deretter forklares hensikten, de skal lære å bruke byggesteinene i en egen fortelling senere i eget skrivearbeid.

Lærer skole 7: Vi starta med at dere skulle lete etter byggesteinene i fortelling. Og så har vi utvikla det vidare til at dere skal finne det i en fortelling, så blir det siste leddet å skulle bruke det i fortelling.

Her legger læreren på skole 7 til rette for motivasjon og målretting. Hun forteller elevene hvorfor de skal arbeide med denne fortellingen og hva det skal føre til videre for dem. Når elevene begynner å lese teksten vil de fra før av vite hva de skal bruke teksten til, og elevenes nysgjerrighet blir skjerpet. Det er mest motiverende for elevene når de kan velge sine egne tekster. Det er ikke tilfellet her – her leser alle den samme teksten – men muligens kan det virke motiverende for elevene å vite at de etter hvert skal utvikle sin egen fortelling, med en tematikk de selv finner spennende.

I tillegg forklarer læreren på skole 7 hvorfor skjønnlitteratur kan være viktig, hun motiverer elevene ved å forklare hvorfor det de jobber med er relevant.

Lærer skole 7: *I går så begynte vi på et helt nytt tema. Hvilket tema begynte vi på i går? [Venter litt] Er det ikke flere som husker det? Hvilket tema begynte vi på i går? Nora?*

Elev: *Fortelling*

Lærer skole 7: *Fortelling. Og så skrev vi opp noen mål på tavla. Og det ene målet, det var at dere skulle forklare hva skjønnlitteratur er. Nå vil jeg at du først skal si det til sidemannen din, så skal vi ta det høyt etterpå. Hva er skjønnlitteratur?*

[Elevene samtaler to og to]

Lærer skole 7: *Ok. Du skal forklare hva skjønnlitteratur er. Hva er skjønnlitteratur? Amalie?*

Elev: *Oppdiktet [utydelig tale]*

Lærer skole 7: *Det er oppdiktet ja, men selv om det er oppdikta så kan man jo allikevel lære noe av skjønnlitteratur. Hva kan vi for eksempel lære? Av skjønnlitteratur? Gabriel?*

Elev: *Moral*

Lærer skole 7: *Vi kan lære moral. Absolutt. Kan vi lære andre ting? Einar?*

Elev: *Vi kan lære oss å bli bedre på å lese*

Lærer skole 7: *Vi kan lære å bli bedre lesere. Helt riktig. Alexander?*

Elev: *Vi kan lære nye ord.*

Lærer skole 7: *Ja. Hvorfor har du bruk for å lære nye ord?*

Elev: *Når jeg skal skrive etterpå.*

Lærer skole 7: *Mhm, for eksempel. Bedre ordforråd når du skal skrive eller bedre ordforråd når du skal snakke. Lise?*

Elev: *Selv om selve historien er oppdikta trenger ikke alt være oppdikta*

Lærer skole 7: *Så hvordan kan du lære av det da?*

Elev: *Hvis mye av handlingen foregår i vikingtiden kan man lære om det*

Lærer skole 7: *Så man kan lære historie. Thea?*

Elev: *Noen ting kan være sånn fabler, man kan lære noe av det*

Lærer skole 7: *Ja?*

Elev: *Man kan lære å skrive skjønnlitteratur*

Lærer skole 7: *Ja, det kan man også. Også kan man jo lære om livet, man kan lære om forelskelse, man kan lære om vennskap, man kan lære om det å finne seg selv, ikke sant. Altså, hvem er jeg? Mmm. Så alt det er viktige ting man kan lære av å lese skjønnlitteratur, selv om det er oppdikta.*

I denne samtalen spiller læreren på elevenes tanker om hvorfor skjønnlitteratur er viktig, hun motiverer elevene og forklarer hvorfor det kan være viktig for livet å forstå seg på skjønnlitteratur.

I likhet med lærer på skole 7 sørger også læreren på skole 11 å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og forkunnskaper. Han setter i gang arbeidet med «Vertinnen» av Roald Dahl ved å motivere elevene for lesingen. Dette er det første han sier knyttet til arbeidet med novellen:

Lærer skole 11: *Vi skal, jeg skal lese for dere nå, jeg skal lese en novelle av Roald Dahl. Mange hørt om Roald Dahl? [Nesten alle elevene rekker opp hånda]*

Lærer skole 11: *Ja? Det er mange. Han elsker, elsket å skremme barn, det er favorittaktiviteten hans, eh og han skrev også veldig mye for voksne. Denne her novella, som heter Vertinnen, den ligger litt i grenseland. Mm, den er creepy, det er en creepy novelle. Og den handler om det å bo i vertshus, og det er sånn forfattere ofte tenker når de skal sette seg ned og skrive. De stiller seg spørsmålet, hva kunne skjedd hvis? Hvordan hadde det vært om?*

Når lærer på skole 11 spør elevene om det er mange som kjenner til Roald Dahl, og det viser seg at mange kjenner ham fra før er det en god motivasjonsfaktor. For de elevene som har lest tekster av Roald Dahl, vil det være motiverende å vite at de nå skal få lese noe nytt av en forfatter de allerede liker. For de elevene som ikke har hørt om Roald Dahl vil det virke motiverende å se at mange i klassen er entusiastiske og at det er en forfatter mange har

kjennskap til. Lærer på skole 11 setter også stemningen ved å si at det er en «creepy» novelle, noe som kan være med på å skape spenning knyttet til teksten.

Også læreren på skole 24 benytter seg av metoden for motivasjon og målretting. Før lesningen av «Av en født forbryters dagbok» skriver læreren skole 24 på tavla at målet for timen er å «kjenne typiske trekk ved en fortelling». Etter at de har snakket en del om hva en fortelling er for noe sier læreren:

Lærer skole 24: Hele livet vårt er fortellinger. Når vi leser fortellinger så er det som regel en stemning i teksten. Noen er triste, noen er glade, noen er skumle. Krim, noe er mystisk, noe er drømmende, noe er litt sånn fantasy. Hobbiten, sånne ting. Harry Potter. Ringenes herre, sånn at det fins ulike type stemninger i tekster. Er dere enig med meg i det? Det jeg skal gjøre for dere i dag, det er at jeg skal lese en tekst, en fortelling, for dere. Og derfor har dere med dere pute, fordi at når man hører en fortelling er det alltid hyggelig å kose seg. Så 10. klasse, som jeg normalt sett har, de har en haug med puter overalt hver gang vi skal lese. Og den teksten jeg leser for dere i dag, den kommer dere til å lese om på nytt igjen i 10. klasse, for den bruker vi til muntlig eksamen. Det er en tekst dere kan fortelle om på muntlig eksamen i 10. klasse, så den kommer på nytt igjen da. Nå skal vi begynne å føle og kjenne littegrann på hvorfor dette er en allright fortelling. Hva er det som gjør dette til en ganske allright fortelling? Det skal vi nøste opp i iløpet av uka, og så når dere kommer i 10. klasse da skal dere klare å forklare enda mer.

Ved å skrive målet for timen på tavla tydeliggjør læreren på skole 24 hva som er hensikten med aktiviteten. Hun sier også at det er en «allright fortelling», hun går god for teksten og sier at den er bra. Når norsklæreren, fagpersonen, på denne måten gir uttrykk for en positiv innstilling til teksten, kan dette i seg selv virke motiverende for elevene. Samtidig forteller hun at det er en tekst de skal jobbe videre med i 10. klasse. Hun motiverer dem ved å fortelle at dette er noe de vil ha utbytte av senere.

4.6.2 Analyse av metoden for brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap

Denne metoden for aktivisering av elevenes forkunnskaper forekommer hos syv av de åtte skolene i utvalget. Brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap er altså den

vanligste metoden for aktivisering av forkunnskap i dette utvalget. Læreren på skole 6 gir elevene informasjon om forfatteren André Bjerke. Her bygges broen mellom den kjennskapen elevene har til forfatteren fra før mellom den kjennskapen og teorikunnskapen om akkurat dette diktet. Læreren på skole 7 aktiviserer elevenes kunnskap om for eksempel intriger og konflikter og viser på denne måte hvordan litteraturens byggesteiner speiler hverdagslivet. Lærerne på skole 29 bygger på elevenes egne erfaringer med gjenstander som er viktige for dem, slik at de bedre kan forstå tematikken i «Caps». Jeg har valgt ut fire eksempler som jeg vil gå nærmere inn på, henholdsvis skole 23, skole 11, skole 24 og skole 35.

Elevene på skole 23 som skal lese «Terje Vigen» av Henrik Ibsen får hjelp av læreren til å bygge bro mellom den kunnskapen de allerede besitter om nødsårene og den danske-norsk flåten fra samfunnsfag og over til dette langdiktet.

Lærer skole 23: Husker dere hva vi holdt på med sist gang? Det vil si, det var ikke om mandagen men om tirsdagen. Noen som husker hva vi holdt på med? Bare Kristoffer? Hva gjorde dere i norsktimen på tirsdag? [Kun et par elever rekker opp hånda] Er dere bevisstløse, eller? Hæ? [Noen flere elever rekker opp hånda] Emma?

Elev: Skrev om Napoleon

Lærer skole 23: Dere skrev om Napoleon, ja. Det skal vi også fortsette med i dag. Men før vi begynner med det, så har jeg tenkt at vi skal se på en video. For dere husker hvordan det var i Norge når man hadde tatt den Dansk-Norske flåten? Hvordan ble det her da? Kristoffer?

Elev: Alle ble fattige og sånn

Lærer skole 23: Mhm, hva innebærer det å bli fattig? Ja?

Elev: Har ikke råd til ting

Lærer skole 23: Å ikke å råd til ting og ikke ha ting kanskje. Thomas?

Elev: Det ble nød

Lærer skole 23: Det ble nød, ja [utydelig tale fra en elev] Ja, for hva var vi avhengige av?

Elev: Korn

Lærer skole 23: *Vi var avhengige av korn for eksempel ja. Vi måtte importere korn.*

Hvordan var det i Norge da den Dansk-Norske flåten ble tatt?

Her får læreren på skole 23 elevene i samtale om det de allerede kan om konteksten eller situasjonen «Terje Vigen» baserer seg på. Når læreren viser tilbake til det de skrev om Napoleon vil mange av elevene huske noe om det og forbinde noe med perioden. Samtidig spør hun om de husker noe om situasjonen i Norge, her bygger hun på elevenes erfaringer og kunnskaper om temaet. Lesningen av diktet «Terje Vigen» og kunnskapene elevene har tilegnet seg i samfunnsfag kan på denne måten forsterke hverandre. Læreren på skole 23 aktiviserer forkunnskaper om hva det innebærer å være fattig og det å være i nød. Her bruker læreren flere av metodene samtidig. Hun foregriper innholdet i teksten, Terje Vigen ror over til Danmark for å hente tønner med bygg. Samtidig forsterker hun elevenes teorikunnskap og knytter teksten opp mot tidligere kunnskap.

På skole 11 skal elevene lese novella «Vertinnen» av Roald Dahl. Læreren bygger på elevenes hverdagskunnskap og egne erfaringer for å forklare et fenomen i teksten som kan være ukjent for noen. Han har tatt høyde for at det ikke er sikkert at elevene vet hva et bed&breakfast eller et vertshus er. Dersom en ikke har kjennskap til dette og hvordan en Landlady/vertinne skiller seg fra ordinære hotellansatte, vil det være vanskelig å forstå interaksjonen mellom hovedpersonen, Billy Weaver, og vertinnen.

Lærer skole 11: *Hvor mange har sovet på hotell før?* [Alle elevene rekker opp hånda]
Ja, hvor mange er det som har overnatta på et sted der man må betale for å overnatte, men som ikke er et sånt hotell, et sånt type sted hvor det er en resepsjon og du blir fulgt opp og...hvor mange har det? Hva slags sted var det, Sander?

Elev: *Det var et sånt bed and breakfast*

Lærer skole 11: *Okei, hvordan er det det funker?*

Elev: *Vi måtte ringe fra en bensinstasjon og bestille*

Lærer skole 11: *Åssen type rom var det her?* [Utydelig tale fra elev]

Lærer skole 11: *Var det i et hus? Var det i en sånn svær bygning?*

Flere elever kommer på banen og forteller om sine erfaringer med leiligheter og hus de har bodd i, i utlandet. Siden mange av elevene rekker opp hånda har læreren på skole 11 et godt utgangspunkt for videre samtale. Han baserer den videre aktiviseringen på at ganske mange av elevene har erfaring med hvordan et hotell fungerer. Litt senere i samtalen spør læreren på skole 11 om det er noen som har overnattet privat hos noen de ikke kjenner fra før. Her kommer elevene med flere innspill og læreren spør én elev om hvordan det følte å bo hos fremmede. Her får klassen nytte av denne elevens erfaringer med denne typen overnatting og litt innsikt i hvordan opplevelsen var. Vi ser i dialogen fra skole 11 et eksempel på at læreren bruker elevenes hverdagskunnskap.

Læreren på skole 24, som arbeider med «Av en født forbryters dagbok», bruker også elevenes hverdagskunnskap for å gi elevene en bedre forståelse av teksten. Hun benytter seg av det at alle i klassen husker noe om hvordan det er å være barn, og at noen av dem også har småsøsken som er 3 år gamle, i likhet med fortelleren i «Av en født forbryters dagbok».

Lærer skole 24: Den gutten som forteller denne historien er en liten gutt på 3 år, 3 år gamle gutter de misforstår det aller meste fordi de ikke har lært å snakke ordentlig enda. Alle her har vært 3 år og de aller fleste her har satt 3-åringer og de er veldig rare og søte og morsomme. [Elevene samtaler litt seg i mellom] Og nå skal vi høre denne lille gutten fortelle og vi får håpe han ikke er en født forbryter. Da kan dere bla opp på teksten, den er litt lenger bak.

Her setter læreren på skole 24 i gang noen tanker hos elevene og de kan bruke det til å forstå fortelleren i teksten de nå skal lese.

På skole 35 skal elevene lese sangteksten til «Non, Je regrette rien». De skal på forestilling med den kulturelle skolesekken og forbereder seg på det i denne timen. Læreren på skole 35 forteller at Edith Piaf er fransk og at de senere skal lese teksten på norsk. Som en aktiviseringsøvelse skal de lytte til sangen.

Lærer skole 35: Skriv ned stikkord når dere hører sangen. Åssen høres den ut? Trist? Glad?

[En av elevene retter oppmerksomheten mot bildet av Edith Piaf på begynnelsen av youtube-videoen.]

Lærer skole 35: *Det har ikke noe med sangen å gjøre, det er bare et bilde av henne. Skriv ned stikkord om stemningen her, hva slags følelser vises frem her.*

Her gir læreren elevene mulighet til å tenke igjennom, først alene, så sammen, hva slags stemning sangen formidler. Her bruker hun elevenes hverdagskunnskap om følelser og musikk til å forstå teksten de skal lese på norsk etterpå. Elevene vil være forberedt på sangens innhold og budskap når de begynner å lese den.

4.6.3 Analyse av metoden for aktivisering av språkkunnskaper

Aktivisering av språkkunnskap før lesing av tekstene forekommer på seks av skolene. På 7 skole forklares dobbeltbetydningen i det å falle for noen, i teksten skjer det både bokstavelig og i overført betydning. Mens på skole 11 tar læreren seg god tid for å forklare hva et vertshus er i tilknytning til novella «Vertinnen». På skole 23 knyttes innholdet i «Terje Vigen» til fagbegreper i samfunnsfag. Videre har læreren på skole 24 og elevene en diskusjon om hva det vil si å være en forbryter. Jeg vil gå nærmere inn på aktivisering av språkkunnskaper med eksempler fra skole 29 og 48.

De to lærerne på skole 29 aktiviserer elevenes forkunnskaper før lesingen av «Caps» av Jon Fosse. For å forstå handlingen i denne teksten er det viktig for elevene å forstå begrepet identitet og hva som kan være med på å forme personers identitet. Lærerne repeterer gårsdagens tema og starter samtalen om identitet.

Lærer 2 skole 29: *Nå skal vi ta det ett hakk videre*

Lærer 1 skole 29: *Hva betyr egentlig identitet? Hva betyr identitet for noe?*

Elev: *Der er liksom du sjølv på en måte*

Lærer 1 skole 29: *Mhm, Kristian?*

Elev: *Hvem du er og hvilke egenskaper du har og kan gjøre og sånn*

Lærer 1 skole 29: *Hva er en egenskap då?* [Samtaler videre om egenskaper, hva man er flink til og sterke sider]

Lærer 2 skole 29: *Hva om vi da stiller spørsmålet, hvem er du?*

Lærer 1 skole 29: *Til hver og en av dere*

Lærer 2 skole 29: *Begynner dere å tenke nå, hvem er egentlig jeg?*

Lærer 1 skole 29: *Hva er jeg opptatt av? Er det noe jeg er redd for å miste av de tingene jeg har?*

Lærer 2 skole 29: *Hva er viktig for meg? Så vi tenker ting da, hva hvis jeg har en ting, hva hvis noen tar vekk den tingen som er viktig for meg. Som kanskje gjør en del av meg. Jeg tror at vi alle har noe som me har tilført, ikke noe som me er født med men noe som me har tilført og fått kanskje. noen tar den tingen jeg er opptatt av? Vi har alle noe vi har kjøpt og er glad i som betyr mye. [Samtale om ting man er glad].*

Lærer 1 skole 29: *En gjenstand jeg nesten ikke kan se for meg at jeg klarer meg uten. Det vil me at dere skal skrive om i ti minutter. Vi tar en liten skriveøkt. «Hvem er du?»*

I klassesamtalen kommer det frem at elevene i klassen synes at for eksempel datamaskinen, fotballen, mobilen, brudepikekjolen og et kors fra oldemor er viktige gjenstander. I samtalen her får elevene en viss forståelse av hva identitet er for noe og hva som kan være med på å forme en persons identitet. Lærerne viser dem at det kan handle om indre egenskaper, men samtidig også ytre kjennetegn eller gjenstander.

På skole 48 skal elevene lese «Den fattige skreddaren og rabbinaren». Læreren hjelper et par elever med å skjønne innholdet i teksten, hun beveger seg bort til én for å forklare de to ordene. De samtaler om handlingen i teksten og læreren sjekker om elevene forstår begrepene skredder og rabbiner. Hun stiller også noen oppfølgingsspørsmål til elevene. Det viser seg at det er flere elever i klassen som ikke vet hva en rabbiner er og læreren forklarer ordet ved å vise til prest og imam. Deretter arbeider de med å bøye «ein skreddar» og «ein rabbinar» på nynorsk

4.6.4 Analyse av metoden for aktivisering av tekststrukturer

Lærerne aktiviserer elevenes forkunnskaper om struktur i tekster på seks av skolene. Vi finner denne typen aktivisering på skole 6, 7, 11, 23, 24 og 29. Metoden benyttes i varierende grad, med det menes at tiden som blir brukt på metoden er ulik fra skole til skole. På skole 11 og 29 nevner lærerne at de skal lese en novelle. Læreren på skole 23 samtaler med elevene om hva de vet fra før om ulike type fortellinger.

På skole 6 forteller læreren elevene hvilken sjanger de kan forvente seg før lesingen tar til.

Lærer: Det diktet her har dere kanskje hørt før, det heter for Bedrøvet fugl. Dere kan godt prøve å lese gjennom det når dere får det [deler ut arkene i klasserommet]

Lærer: Det diktet her er skrevet av en forfatter som heter for André Bjerke. Han er død nå, men han er en av Norges store diktere, eller poeter, han skrev også romaner. Det heter for «Bedrøvet fugl», så da kan dere bare lese det inne i dere mens jeg leser det høyt.

Elevene får vite at det er et dikt de skal lese og de får samtidig vite litt om forfatteren. Dersom en antar at elevene har lest noe av André Bjerke før, kan det være med på å beskrive for elevene hva slags type tekststruktur de kan forvente.

På skole 7 er målet med lesingen å lære mer om sjangeren fortelling, det er derfor også naturlig at de bruker noe med tid på å aktivisere forkunnskap om sjangeren før de går inn i teksten.

Lærer skole 7: Det andre målet vi jobba med i går var at vi skulle forklare hva en fortelling er. Snakk med sidemannen din [Elevene samtaler].

Her oppsummerer læreren fortelling basert på elevenes innspill om at det er en historie, at fortelling er en hovedgruppe og om hvilke hovedgrupper som finnes i skjønnlitteraturen. De snakker videre om ulike type fortellinger som dikt, eventyr, myter, romaner, noveller, fortellinger, fabler.

Lærer skole 7: Det siste målet vi jobba med i går var at dere skulle kjenne til noen byggesteiner i fortelling. Igjen så skal du starte med å snakke med sidemannen din. Hvilke byggesteiner i en fortelling kjenner du til? [Elevene summer]

Læreren på skole 7 får igjen innspill fra elevene. De nevner: Hovedperson, handling, vendepunkt, hindringer, tema, intrige, konflikt og mål. Elevene forklarer hva de mener med hver enkelt byggestein og læreren supplerer.

På skole 23 skal elevene lese og lytte til Henrik Ibsens «Terje Vigen». Læreren benytter seg av metoden å aktivisere forkunnskaper om tekststruktur.

Lærer skole 23: *Jeg har kopiert opp det her til dere [viser frem diktet]. Det er et dikt. Et annet navn på dikt er lyrikk. Har dere vært borti det før? Er det noen som vet noe om lyrikk eller dikt? Åssen kjenner vi det igjen?*

Elev: *Rim*

Lærer skole 23: *Rim for eksempel ja, noe mer?*

Elev: *Kryssrim*

Lærer skole 23: *Mhm, kryssrim ja. Anders?*

Elev: *Korte setninger*

Lærer skole 23: *Korte setninger. Kan vi på en måte se at det er et dikt når vi ser det på et ark? Hvordan kan vi se det?*

Lærer skole 23: *Det er gjerne delt opp i det vi kaller for, vet du det Kristoffer?*

Elev: *Nei, men jeg vet at det heter vers når det gjelder sanger*

Lærer skole 23: *Ja, det er delt opp i det som du kalte for vers nå, sånn som dere ser her. Ser dere det? Når det gjelder lyrikk så kaller vi det ikke for vers, men vi kaller det for strofer. Det diktet her slik, det har veldig mange strofer [...]*

Her forbereder læreren elevene på hva de kan vente seg av diktet og minner dem om hva de kan fra før om dikt som sjanger. De kommer inn på flere trekk ved dikt som er relevant for de forkunnskapene som trengs for å være forberedt på lesingen av diktet.

4.6.5 Analyse av metoden for foregripping av handling og prediksjon

Det er fire lærere som benytter seg av det å foregripe handling og prediksjon som metode i utvalget, det er henholdsvis skole 11, 23, 24 og 48. Her vil jeg trekke frem noen eksempler fra skole 11, 23 og 48. På skole 24 foregripes handlingen ved hjelp av bildene, altså de visuelle katalysatorene. Dette vil jeg komme tilbake til i neste underkapittel.

Før lesingen av «Vertinnen» har elevene, som kjent, snakket en del om det å bo på hotell. En elev har nettopp fortalt om sine opplevelser i et bed and breakfast og det benytter læreren på skole 11 seg av for å foregripe handlingen i teksten.

Lærer skole 11: *Akkurat det er ganske nærme det fenomenet som Roald Dahl utforsker i denne novellen her. [Ark deles ut og beskjeder gis] Okei. Det er en hovedperson her. Han heter Billy Weaver. Og han er en relativt ung fyr som skal på forretningsreise, sikkert en av sine første. Så han er ganske ung og uerfaren. Så, da er dere klare.*

Her fører læreren elevene i retning av tekstens handling ved å stille spørsmål som er relevante for å forstå teksten. Samtidig forgriper han handlingen ved å gi dem litt informasjon om novellens hovedperson. Læreren på skole 23 forteller også elevene noe om hovedpersonen i «Terje Vigen» og gjennom det foregriper hun handlingen for elevene.

Lærer skole 23: *Da var det en mann, han hadde en kone og han hadde et litte barn. Han bodde nede på Sørlandet. Han satte seg i båten sin og så rodde han over til Danmark. Han mannen han heter Terje Vigen.*

Læreren på skole 48 ber elevene predikere eller gjette på hva de tror teksten «Den fattige skreddaren og rabbinaren» handler om.

Lærer skole 48: *Se på overskrifta, altså på tittelen på den tegneserien dere har fått utdelt nå. Og så skal dere skrive et par setninger om hva du tror teksten handler om. Skjønte dere? Overskrifta er Den fattige... skredderen ja. Det er overskrifta. [På tavla står det: Den fattige skreddaren og rabbinaren] Skriv i skriveboka di nå, et par setninger. Hva tror du teksten handler om, når du ser overskrifta. Skriv et par setninger. [samtaler med noen enkeltelever] Les nå bare overskrifta og skriv hva du tror teksten handler om. Trenger ikke å lese sjølve teksten.*

[Elevene skriver]

Lærer skole 48: *Okei. Få høre noen forslag, hva tror dere det handler om. Asså her er spørsmålet, hva tror du det handler om? Ikke hva det handler om. Så her er det dine meninger som teller. Torjus?*

Elev: *Det handler om en skredder som går til rabbineren.*

Lærer skole 48: *Han får et bedre liv av å gå til rabbineren?*

Elev: *Ja.*

Lærer skole 48: *Betyr det at han har et dårlig liv da? Hvis han må skaffe seg et bedre et?*

[Utydelig tale fra en elev]

Lærer skole 48: *Okei. Det handler om skredderen og familien hans og som en dag møter på rabbineren. Tror du at han møter'n sånn tilfeldig på gata eller hvordan møtes de da? Har du tenkt noe på det?* [Eleven rister på hodet]. *Nei.*

Elev: *Det er en fattig skredder som går til en rabbiner for å spørre om råd.*

Lærer skole 48: *Går til rabbineren for å spørre om noen tips. Anne?*

Elev: *Jeg tror at han går til rabbineren for å spørre om han kan få noe penger og hjelp.*

Læreren gir elevene mulighet til å tenkeskrive litt om hva tittelen kan bygge på. Når de har fått skrevet noen setninger sørger læreren for at elevene gjetter fritt, hun presiserer at det er hva de tror skjer som det gjelder å få fram i denne klassesamtalen. Læreren stiller oppfølgingsspørsmål som peker elevene i riktig retning. Samtalen avsluttes ved at det predikeres forholdsvis nært opptil handlingen i teksten.

4.6.6 Analyse av metoden for visuelle katalysatorer

Det er to skoler i utvalget som benytter seg av visuelle katalysatorer, skole 24 og skole 29. Læreren på skole 24, som aktiviserer elevenes forkunnskaper før «Av en født forbryters dagbok», viser elevene disse to bildene:



Disse to bildene er på forsiden av heftet elevene har fått utdelt. Elevene har flyttet seg over i en lesesirkel, de har med seg puter og jakker for å hygge seg med lesestund. Når de har satt seg sier læreren på skole 24:

Kan dere før dere blar opp i heftet se på forsiden her med meg? Ta med dere heftet [elevene forflytter seg fortsatt]. Kan alle se på denne forsiden her? [de ordner med sirkelen] Så ser dere på forsiden her. Bestefar er en stokk, sier den lille gutten. Og så er det et grønt bilde av en plakate, hvor det står: «Far har lovet meg ris «.

Bildene fungerer som en katalysator for ideer og tanker om hva denne teksten kan handle om, samtidig som det gir læreren noe å ta utgangspunkt i for å gi elevene noen hint før lesingen. Om handlingen i teksten skal predikeres eller foregripes vil det alltid være en viss fare for at en som lærer stiller for ledende spørsmål. Ved hjelp av bildene her vil elevene selv få en del ideer uten at læreren røper for mye.

Lærer skole 24: *Helt øverst på heftet ser dere at den teksten vil skal lese, den heter «Av en født forbryters dagbok». Hva er en forbryter? Didrik?*

Elev: *En tyv*

Lærer skole 24: *Tyv ja, eller kan en forbryter være noe annet? Truls?*

Elev: *En som gjør noe som er ulovlig*

Lærer skole 24: *En som gjør noe som er gærent. Er man født forbryter da?*

Elev: *Det kan man være*

Lærer skole 24: *Kan man det, Adrian? Hvordan da?*

[Samtalen går videre]

Lærer skole 24: *Tror du alle små babyer er født med de samme mulighetene, til å bli omtrent det de vil? Hva er det som gjør at de kan bli det de vil? Sånn omtrent? Eller?*

Elev: *De jobber for det.*

Lærer skole 24: *Jobber for det ja. Er foreldrene viktige for hva vi blir og hvor lykkelige vi blir?*

[Samtaler litt videre om det]

Lærer skole 24: *Hva tenker dere om han gutten som sier «Bestefar er en stokk». Det er en liten gutt her som sier Bestefar er en stokk. Truls?*

Elev: *At han er veldig, veldig rakrygget*

Lærer skole 24: *Ja, kanskje det er det bestefaren er, at bestefaren er veldig rett i ryggen. Det er en god hypotese som det heter på naturfagsspråket. Det er en bra gjetning. Men jeg kan avsløre at det er ikke derfor han sier det. Det finner vi ut av når vi leser den. Ja?*

Elev: *Jeg tror han er veldig kjedelig, altså han er veldig stiv, asså som en stokk.*

Lærer skole 24: *Også en mulighet, men det er ikke det heller. Bra gjetning det og. Småbarn er rare, de sier mye rart.*

Her spiller læreren på det elevene sier. I samtalen om plakaten «Far har lovet meg ris» får hun også frem et interessant poeng om teksten utfra det elevene sier.

Lærer skole 24: *Dere, denne plakaten som er grønn, ser den ny eller gammel ut?*

[Noen sier «ny», noen sier «gammel»]

Lærer skole 24: *Den ser litt gammel ut, hva er det som gjør at denne plakaten ser litt gammel ut? Går det an å beskrive det? Det er litt vanskelig kanskje, men.*

Elev: *Det er ikke mange farger.*

Lærer skole 24: *Nei, Jonas?*

Elev: *Klærne er kanskje litt eldre*

Lærer skole 24: *De litt gammeldagse, Didrik?*

Elev: *Det står her, far har lovet meg ris*

Lærer skole 24: *Hva betyr det? Hva vil du tro at det betyr?*

Elev: *At det er ris på rumpa*

Lærer skole 24: *Hvorfor tenker du at det er noe som er litt gammeldags?*

Elev: *Det var noe man gjorde før, hvis barn var slemme*

Lærer skole 24: *Så tidligere så kunne man gjøre det.*

Elev: *Det kan godt hende at de er fattige?*

Lærer skole 24: *Kanskje de er fattige. Hvorfor tenker du det?*

Elev: [Utydelig tale] *Fordi de spiser ris*

Lærer skole 24: *Tenker du mat da? Tenker du ris som mat?*

Elev: *Ja*

Lærer skole 24: *Ja, for da tenker dere to forskjellige ting, ikke sant. For det er ikke så rart for det ordet kan jo bety to forskjellige ting. I denne sammenhengen betyr det ris som i å bli slått på rumpa. Ikke sant?* [Samtalen vender tilbake til det forrige bildet en liten stund]

Her får læreren frem et interessant poeng fra teksten. Gutten i teksten misforstår også farens trusler om ris, han tror at det er ris som i mat. Derfor gleder han seg stadig til å få ris, og for å få ris gjør han ofte ugagn. Hun forbereder altså elevene på en språklig finurlighet i teksten og det som er en misoppfatning fra tekstens forteller, 3åringen. Samtidig settes teksten inn i en historisk kontekst ved hjelp av plakaten.

På skole 29 lar lærerne bildet «Hvem er du?» stå framme på tavla mens de snakker om identitet. Bildet viser en snakkeboble som sier: «Hvem er du?» På bildet ser vi Tegne-Hannes figur. Dette bildet står i bakgrunnene mens klassen samtaler om identitet. I denne videoen fungerer bildet som en igangsetter for skriveoppgaven.



5 Oppsummering og diskusjon

5.1 Introduksjon

I dette kapittelet vil funnene fra analysen drøftes i lys av forskningen fra teorikapittelet. Oppgavens problemstilling er følgende: På hvilken måte arbeider lærere eksplisitt med aktivisering av forkunnskaper ved lesing av skjønnlitteratur? Etter å ha analysert utvalget er min vurdering at det kan være interessant å se nærmere på disse områdene:

1. Hvordan samsvarer funnene i analysen med teori om aktivisering av elevenes forkunnskaper?
2. Hvordan blir elevene involvert i aktiviseringsfasen og hva bør kjennetegne samtalen?

Jeg vil i det følgende diskutere disse to spørsmålene, det første i større utstrekning enn det andre.

5.2 Samsvar mellom funn og teori

Med grunnlag i oppgavens teorikapittel presenterte jeg i analysedelen seks ulike metoder for aktivisering av forkunnskaper. I analysedelen viste jeg hvordan metodene ble benyttet på skolene i utvalget, hvilke skoler som benytter hvilke metoder og viste til eksempler på hvordan disse metodene fremkommer i de åtte klasserommene. I dette underkapitlet vil jeg se på hvordan funnene i analysen samsvarer med teorien for aktivisering av forkunnskaper.

5.2.1 Målretting av og motivasjon for lesing

Denne metoden for aktivisering av forkunnskap benyttes på fire av de åtte skolene. Både motivasjon for lesing og målretting av lesingen er viktig å ha på plass før en begynner lesingen (se for eksempel Roe 2008). Før jeg tok til på analysen hadde jeg sett for meg at målretting og motivasjon ville være en vanlig metode å benytte. Jeg har selv erfart i mitt arbeid som lærer at det har vært et økende fokus på det å ha mål for timen på tavla. Som konsekvens av denne utviklingen så jeg for meg at målretting og motivasjon som metode ville gjøre seg mer gjeldende enn det viste seg i mitt utvalg.

På to av skolene kommer det tydelig frem at lesingen også skal lede til skriving av egne tekster. Det å benytte seg av modelltekster for å bli bedre skrivere vil også være en form for målretting av lesingen. På skole 7 brukes modellteksten, «Å falle for noen», tekstens hensikt er å bevisstgjøre elevene på fortellingens byggesteiner. Det er meningen at elevene skal ta utgangspunkt i noe en forfatter har skrevet for selv å bli gode skrivere. Fagfolk har pekt på denne sammenhengen mellom lesing og skriving. Hennig (2010:219) fremhever at:

«Forfattere regnes for å være skriveekspert, og det er derfor interessant å se at de fleste forfattere insistere på at de først og fremst er lesere, fordi det å lese er den beste måten å lære å skrive på». Denne tenkningen ser det ut til at lærerne på skole 7 og skole 24 er bevisste på. Også Utdanningsdirektoratet redegjør for denne sammenhengen mellom lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter:

«Tekstbasert læring kjennetegnes ved at språklige ferdigheter – talt og skrevet verbalspråk – er tett innvevd i hverandre. Elevene lytter og taler, og de leser og skriver, og deres læring foregår for en stor del i og med språket. Slik henger lesing og skriving tett sammen. Å lære å skrive forutsetter at man kan vurdere kvaliteter og forbedringspotensial i egne tekster, det vi på fagspråk kaller å ha revisjonskompetanse. For å utvikle denne kompetansen må man ha lest og diskutert en rekke tekster, ikke bare med blikk for innholdet, men også for å få en forståelse for hvordan tekstene virker (Graham, 2007 og Pressley, 2006). Det å skrive er å gå inn og ut av rollene som leser og skriver, og denne vekslingen er en viktig evne i tekstskapingsarbeidet» (udir.no 27.05.18).

På skole 7 blir denne sammenhengen mellom lesing og skriving påpekt for elevene, for å målrette arbeidet med lesingen. Elevene bidrar selv i samtalen med sine innspill om at det å lese kan hjelpe dem til å få et bedre ordforråd, at det kan ha overføringsverdi til andre fag, og ikke minst at de kan bli bedre på å skrive skjønnlitteratur. Det at læreren samtaler med elevene om dette temaet kan ha en positiv effekt på motivasjonen. Roe (2008) påpeker at nytteverdien av lesingen er viktig for motivasjonen. Når læreren på skole 7 forteller elevene hvorfor skjønnlitteratur er viktig for livet, setter hun også lesingen inn i en større sammenheng. Elevene får forståelsen av at lesingen kan være noe som er større enn skolen, større enn det som skjer akkurat her og nå. Litteraturen som en kunstform kan være med på å gi elevene verktøy til å se virkeligheten og livet med nye øyne.

Det er samtidig overraskende at denne metoden for aktivisering av forkunnskap ikke benyttes i større og mer utstrakt grad på de åtte skolene. Det finnes ulike didaktiske metoder som fremheves i ulike utviklingsprosjekt i skolen og i forbindelse med VFL (Vurdering for læring) har oppstart og avslutning av timene vært fokusområder. Andre metoder som blir løftet frem er, som nevnt i teorikapittelet, Walt – Wilf – Tib og VØL. På bakgrunn av funnene i analysen

kan det virke som at lærere er lite bevisste på å sette lesingen inn i en større sammenheng. Særlig siden forskning viser at det aller beste for elevenes motivasjon for lesing av skjønnlitteratur er å velge bøker selv, tilpasset eget nivå og interesser (Roe 2008:138-139). Når alle elevene leser samme tekst, slik tilfellet er i datamaterialet, får ikke eleven utnyttet denne særlige motivasjonen som ligger i det å velge tekst selv. Det er derfor enda viktigere at læreren motiverer dem for lesingen.

Når elevene skal motiveres for lesing kan en samtidig se at det er mulig å la seg motivere på ulike måter. Det kan for eksempel være motiverende for elevene å få vite litt om handlingen i teksten (foregripe handling), få informasjon om forfatteren og andre tekster som er skrevet av samme forfatter (brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap). Lærerne i utvalget kjenner elevene sine og vet hva som driver dem og motiverer dem på skolen. Når læreren på skole 11 setter stemningen med å fortelle at «Vertinnen» er en «creepy» novelle kan det være med på å motivere enkelte elever i klassen hans godt. Han benytter seg sannsynligvis av kunnskap om elevenes interesseområder og tidligere erfaringer om hva som motiverer dem. Poenget er at det er utfordrende å finne noe som motiverer alle elevene i klassen samtidig. Læreren på skole 24, som motiverer elevene med at det er noe de lære mer om i 10. klasse, treffer muligens elevene med en form for ytre og instrumentell motivasjon.

Til tross for at ytre motivasjon kan bidra til å drive undervisningen fremover bør det være et ideal å kunne hjelpe elevene med å bygge opp en indre motivasjon for lesing. Mye av hensikten med lesing av skjønnlitteratur bør, etter mitt syn, være å motivere for lesing gjennom hele livet. Da holder det ikke å si at det er viktig å forstå teksten for å klare seg godt på muntlig eksamen i 10. klasse. Jeg mener at læreren bør være en som åpner døren til skrivekunsten for elevene, en som lærer dem å se verdien av skjønnlitteraturen. Ved å skape motivasjon, som denne metoden oppfordrer til, vil gleden ved å oppdage tekster og lese komme. Her vil lærerens metode for å skape en indre motivasjon for lesing oppnås på ulikt vis.

Shirley Brice Heath (1987) og Sylvi Penne, som bygger på Heath, peker på de ulike synene ulike samfunn har på lesing og litteratur. Sylvi Pennes doktoravhandling fra 2006 viser oss at også elevenes bakgrunn har betydning for lesing av skjønnlitteratur. Blikstad-Balas forklarer Pennes forskning slik: «Elever fra en tekstkultur som ligner skolens, har et større engasjement og en større forståelse av hva lesing av skjønnlitteratur er og hvilke forfattere som «teller» - det vil si hvilke forfattere som har status og anerkjennelse i skolen» (2016:43). Dersom

elevene som leser Terje Vigen av Ibsen er fra en tekstkultur som vet hvilke forfattere som «teller» er det enklere å motivere denne gruppen med elever før lesing av akkurat denne teksten. Dersom elevene ikke har hørt om Ibsen eller ikke kjenner til hvilken status han har som forfatter i Norge og i verden, vil det være mer utfordrende for læreren å motivere for lesingen. Pennes forskning viser at elever på skoler med lavere sosio-økonomisk bakgrunn har en forventning om at teksten skal være underholdende (Blikstad-Balas 2016:439). Min vurdering er at løsningen kan være å gi alle elevene muligheten til å forstå Ibsens status og hans betydning. Dersom læreren gir elevene disse verktøyene vil forhåpentligvis forventningene til skjønnlitteratur og motivasjon for lesing også bli bedre også i klasserom med elever med lite erfaring med skolens tekstkultur. Her bør læreren være bevisst sin mulighet til å motvirke sosiokulturelle forskjeller.

5.2.2 Brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap

Brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap er i dette utvalget den vanligste metoden for aktivisering av forkunnskaper. Selv om analysen viser at metoden er vanlig også ved lesing av skjønnlitteratur er det ingen tvil om at denne metoden for aktivisering vil arte seg ulikt for lesing av saktekster sammenlignet med lesing av skjønnlitteratur. Mine funn viser at det er stor variasjon i hva lærerne anser at elevene har kunnskap om og erfaringer med fra før av.

Ifølge Roe (2008) blir nytt stoff mer tilgjengelig for elevene når det knyttes til kunnskap de har fra før. På skole 11 og 24 tar lærerne utgangspunkt i noe de fleste elevene har kjennskap til, altså hverdagskunnskap. På skole 11, der de leser «Vertinnen», tar læreren utgangspunkt i elevenes egne erfaringer med det å bo på hotell, for å forberede elevene på innholdet i teksten. På skole 24 tar læreren utgangspunkt i elevenes erfaringer med treåring for å forberede dem på at fortelleren i «Av en født forbryters dagbok» er en treåring. Etter mitt syn fungerer denne metoden godt fordi begge lærerne spiller på erfaringer som mange eller alle elevene har hverdagskunnskap om.

På skole 23 dras det linjer mellom samfunnsfag og teksten «Terje Vigen» i norskfaget. Her samtaler også læreren med elevene, hun spør dem hva de husker fra samfunnsfag og om nødsårene i Norge. Her er det færre elever som rekker opp hånda enn i de to overnevnte eksemplene. Det kan derfor være sannsynlig at det som blir aktivisering av tidligere kunnskap for noen elever, kan være ny informasjon for andre. Avstanden mellom kunnskapen elevene

besitter fra før og teksten de skal lese nå vil altså variere fra elev til elev. Uansett vil denne samtalen før lesingen av «Terje Vigen» være med på å minske avstanden. Samtidig mener Heath (1987) at all erfaring hvert menneske besitter spiller inn på forståelsen av tekster. Det vil med andre ord være mulig å se for seg at de som har mye forkunnskaper vil få mer ut av teksten enn de som har mindre erfaringer å spille på ved lesningen.

Videre er det verdt å merke seg at det er utfordrende for læreren å vite hvilke erfaringer og hverdagskunnskap en elev besitter i møte med en tekst. Jeg mener derfor at det vil være nyttig for læreren å forsøke å gjøre seg kjent med elevenes bakgrunnskunnskaper før lesingen av tekster. Det kan vi se at lærerne til en viss grad også gjøre i disse timene. Ved å samtale med elevene vil det bli enklere for læreren å tilpasse seg elevenes hverdagskunnskaper og tidligere erfaringer. Det er samtidig overraskende å se at lærerne ikke bruker mer tid på dette før de går i gang med lesingen av teksten. De kunne for eksempel tilrettelagt for samtaler, der læreren som autoritet trådte litt tilbake og elevene slapp mer til, slik Olga Dysthe beskriver i *Det flerstemmige klasserommet* (1995). Formålet med denne typen samtaler er at læreren ikke skal være en autoritet som doserer for elevene, men snarere en tilrettelegger av samtalen (Dysthe, 1995). Årsaken til at det nevnes her er at gjennom denne typen samtaler vil bli enklere for lærerne å ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og hverdagskunnskap. Det flerstemmige klasserommet vil jeg komme tilbake til under punkt 5.2.

I avsnittet over har jeg fremhevet elevenes mangfoldighet og individualitet når det kommer til hvilken erfaring og hverdagskunnskap de besitter. Samtidig viser Sylvi Pennes doktoravhandling fra 2006 et annet bilde. Hun har samlet datamateriale fra to skoler i ulike bydeler i Oslo, hvorav én av klassene er fra et område med høye boligpriser (Byskolen) og to av klassene er fra et område med lavere boligpriser (Drabantbyskolen). (Blikstad-Balas, 2016). Penne poengterer at: «Noe av det som er overraskende, er at ulikhetene i elevenes tekstkultur ikke først og fremst går mellom de minoritetspråklige og de norskspråklige elevene, men mellom elever i de ulike bydelene» (Blikstad-Balas 2016:41). Det er altså en fordel at lærere er bevisste på hva slags elevgruppe de har, når de skal bruke elevenes erfaringer og hverdagskunnskap.

Utfordringen ligger i det å forutsette eller anta noe om opptil 30 elevers erfaringer og kunnskap, og en bør være klar over hvor stort spenn det er mellom hverdagskunnskapen og teorikunnskapen. I analysen her fremkommer det at noen av lærerne justerer samtalen etter elevenes innspill, antagelser og spørsmål. I de fleste tilfellene på de syv skolene som bruker

denne metoden, er det imidlertid bare noen få elever som bidrar i samtalen. Det blir derfor et paradoks at det er de mest taleføre og ressurssterke elevene som styrer samtalen og dermed indikerer for læreren hvor stort spenn det er mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap. Egen erfaring tilsier at elevene med behov for «den lengste broen» også er de som deltar minst muntlig i timene. Spørsmålet blir da, hvordan kan en som lærer sikre at alle elevene opplever å bygge bro? Er det mulig å benytte seg mer av samtale med læringspartner i denne fasen før lesing? Kan det være en idé å benytte seg av exit-lapper også underveis i timen for at læreren skal få bedre oversikt over brobyggingen? Uansett hvilke didaktiske metoder en som lærer velger er prinsippet at elevenes forkunnskaper bør overvåkes, slik at læreren kan ta utgangspunkt alle elevenes hverdagskunnskap.

5.2.3 Språkkunnskaper

Aktivisering av forkunnskaper knyttet til språk forekommer i seks av de åtte klasserommene som er gjenstand for analyse her. Det er variasjon mellom de åtte skolene i hvor mye tid som settes av til denne metoden. Også ved bruk av denne metoden vil læreren være bevisst på elevgrunnlaget i klassen og på hvor mange ord som bør aktiviseres før lesingen. Heath hevder, som nevnt fra delkapittel 2.6.4 i teorikapittelet, at skolen er tilpasset middelklassens måter å bruke språket på (Heath, 1987). Flere av lærerne i utvalget uttrykker også en bevissthet rundt språkbarrierene i teksten. Læreren på skole 23 ber for eksempel elevene om å streke under vanskelige ord i teksten mens de leser. Dette kan være nyttig, men det regnes ikke som aktivisering av forkunnskaper, ettersom aktiviseringen i denne oppgaven er definert til å foregå i førlesingsfasen.

Til tross for at enkelte av lærerne viser en bevissthet om språklige utfordringer er det heller få ord som blir aktivisert før lesingen. På skole 11 blir begrepet vertshus/bed&breakfast aktivisert. Rett i etterkant av samtalen om hotell og vertshus og før lesing av «Vertinnen» sier læreren: «Okei. Det er en hovedperson her. Han heter Billy Weaver. Og han er en relativt ung fyr som skal på forretningsreise, sikkert en av sine første. Så han er ganske ung og uerfaren. Så, da er dere klare.» Sannsynligheten er stor for at elevene ikke vet hva ordet «forretningsreise» betyr. På skole 24 forbereder læreren derimot elevene på hva en forbryter er. Det er naturlig nok ikke mulig å forberede elevene på alle ordene de vil stusse på, men det er svært få ord som velges ut av lærerne på disse åtte skolene.

På skole 48 forbereder læreren en enkelt elev på tomannshånd på hva en skredder og en rabbiner er før de skal lese tegneserien. Det ser ut til at hun er bevisst på at akkurat denne eleven trenger støtte for å forstå ordene. Det interessante som skjer etterpå er at en annen elev rekker opp hånda og spør om hva en rabbiner er, og forklaringen som var ment for én elev utvikler seg til en samtale i plenum om manglende KRLE-kunnskaper og en felles forklaring av ordet. Det kan virke som om elevene gjenkjenner ordet etter hvert og klarer å knytte det til teksten de skal skrive. Dette i tråd med Bråtens (2007:55) poeng om å hente frem språk fra langtidsminet og knytte det til den teksten de nå skal arbeide med.

Som behandlet i teoridelen kan det ved lesing av skjønnlitteratur være særlig utfordrende for elevene å forstå språklige bilder (Roe 2008:103). Dette tas det høyde for på skole 7, der læreren forklarer for elevene hvordan det å falle for noen kan ha to ulike betydninger. Et annet eksempel fra utvalget er skole 24, der læreren kommer inn på hvordan språket i teksten kan påvirkes av fortelleren. Dette kommer ikke entydig frem, men ved hjelp av hint som:

Småbarn er rare, de sier mye rart. Ved hjelp av utsagn som dette forbereder hun elevene på den språklige forvirringen som oppstår i teksten. Det er også interessant at elevene tolker «Far har lovet meg ris» på to ulike måter, både som ris på rumpa og ris som i mat. Denne samtalen er nyttig for den språklige forvirringen som også oppstår i teksten, der gutten tolker ris som den ene eleven i klassen på skole 24. Læreren oppklarer ved å si: «*Ja, for da tenker dere to forskjellige ting, ikke sant. For det er ikke så rart for det ordet kan jo bety to forskjellige ting. I denne sammenhengen betyr det ris som i å bli slått på rumpa. Ikke sant?*» Fra Anne Goldens undersøkelse (2014) vet vi at det er mange elever som strever med å forstå blant annet metaforiske uttrykk, det er derfor svært nyttig med samtaler som oppklarer doble betydninger eller språklige bilder i forkant av lesingen.

En forutsetning for å kunne lese for fornøyselsens skyld er at elevene kan skape mening ut av teksten. Øzerk hevder at innholdsforståelse og ordforråd er de to viktigste faktorene for god leseforståelse (2009:299-300). Det er interessant å merke seg at det allikevel brukes så liten tid på aktivisering av språkkunnskaper i dette utvalget. Ved lesing av fagtekster på skolen brukes det ofte mye tid på å forklare fagbegreper eller vanskelig terminologi. Det ser derimot ut til at det samme ikke er tilfelle i dette utvalget. Skjønnlitteratur blir ofte sett på som et middel til å få bedre ordforråd og én av elevene på skole 7 påpeker nettopp at en kan få bedre ordforråd av å lese skjønnlitteratur. I andre språkfag, som engelsk, er det vanlig å gå gjennom vanskelig vokabular eller gloser i både saktekster og skjønnlitterære tekster før lesing. Det

kan virke som at det ikke er kultur for det samme fokuset på språkkunnskaper ved førlesingsfasen i norskfaget.

5.2.4 Tekststrukturer

Aktivisering av forkunnskaper knyttet til tekststruktur forekommer på seks av de åtte skolene, og det er spredning i hvor stor grad denne metoden benyttes av lærerne. Ytterpunktene her er skole 6 og 11 på den ene siden og skole 23 og 24 på den andre. På skole 6 og 11 nevnes sjangeren av lærerne, henholdsvis dikt («Bedrøvet fugl») og novelle («Vertinnen»). Jeg har ikke noe informasjon om og eventuelt hvor mye disse elevene har jobbet med dikt eller novelle tidligere, og hvorvidt bare det å nevne sjangeren frisker opp kunnskapen. Forskning viser at ved å fokusere på tekstens struktur vil også leseforståelsen bli bedre (Roe 2008:106). På skole 23 og 7 behandles strukturen mer utførlig og elevene blir i større grad forberedt på den strukturen som kommer i teksten. På skole 23 blir elevene invitert til å nevne kjennetegn på sjangeren, og det viser seg at de kan nevne flere trekk. De blir forberedt på at de kan forvente seg blant annet rim og strofer i «Terje Vigen». På skole 7 er hele poenget med lesningen av «Å falle for noen» at elevene skal få kjennskap til fortellingens byggesteiner. De vet før de går inn i teksten at den vil inneholde en konflikt, én eller flere hovedpersoner, vendepunkt og et tema. Når elevene allerede vet dette vil det være enklere for dem å oppfatte disse ulike komponentene i teksten.

Det var et tankekors å se hvor mange av de skjønnlitterære tekstene i utvalget som var valgt ut for å tjene et annet formål enn analyse og leseglede. For eksempel leser elevene «Bedrøvet fugl» av André Bjerke for å øve på stemmebruk til presentasjoner. På flere av skolene er også målet med lesingen å lære med om sjangeren. Ifølge Moe (2014) har lesing av skjønnlitteratur, som nevnt i innledningen, to overordnede mål: Å skape refleksjon og leselyst. Denne dimensjonen risikerer en å miste dersom skjønnlitteraturen for ofte tjener et annet formål. Samtidig er det også forståelig at lærere velger å effektivisere undervisningen ved å øve på flere kompetansemål samtidig. Det er også, som nevnt tidligere, klare fordeler ved å bruke modelltekster og å koble lesing og skriving sammen. Videre er det en viss fare for at skjønnlitteraturen blir sett på som en fast formel, dersom en gir inntrykk av at tekstene alltid består av bestemte komponenter. På skole 7 jobber de med byggesteinene og de bruker teksten «Å falle for noen», som forberedelse til skriving. Dersom læreren på skole 7 i andre sammenhenger også påpeker at god litteratur ofte er sjangeroverskridende og original i

formspråket, vil elevene i mindre grad forvente at skjønnlitteraturen skal følge en fast formeloppskrift. Om læreren også klarer å legge til rette for at elevene får oppleve uforutsigbarheten ved virkelig god litteratur vil det igjen kunne være med på å skape motivasjon for lesing.

5.2.5 Foregripe handling og prediksjon

Denne metoden blir benyttet i fire av de åtte klasserommene i denne oppgaven. Metoden forekommer både ved at elevene predikerer hva de tror teksten vil handle om og ved at læreren foregriper handlingen. Faren er selvsagt at å foregripe tekstens innhold for mye kan gjøre at spenningen ødelegges. Det er en balansegang mellom aktivisering av forkunnskaper og å gi elevene en best mulig leseropplevelse.

Ifølge Roe (2008:91) kan forventinger til teksten både bidra til å gjøre lesingen mer fokusert og mer aktiv. Ved at læreren på skole 23 forteller elevene følgende om «Terje Vigen» forbereder hun elevene på innholdet og gjør lesingen mer aktiv: «*Da var det en mann, han hadde en kone og han hadde et lite barn. Han bodde nede på Sørlandet. Han satte seg i båten sin og så rodde han over til Danmark. Han mannen han heter Terje Vigen.*» Læreren på skole 23 forbereder elevene på hva det vil være viktig å legge merke til i teksten. På skole 11 forberedes elevene på hvem som er hovedpersonen, Billy Weaver i «Vertinnen». Elevene vil sannsynligvis fokusere mest på hovedpersonen og lete etter hans betydning for teksten, siden de allerede før de begynner å lese vet at han er viktig for tekstens handling. I begge disse eksemplene er det læreren som foregriper handlingen og gir elevene denne kunnskapen.

I datamaterialet fra de to andre skolene i utvalget, skole 24 og 48, er det elevene som predikerer hva handlingen kan være. I begge tilfeller er prediksjon basert på tekstens tittel og på skole 24 er den tillegg basert på de to bildene. Predikeringen foregår i form av en samtale og elevene får i begge tilfeller også vite at det er «gjetting» de driver med og at det ikke er noe fasitsvar på spørsmålet som stilles fra læreren. Når elevene predikerer innholdet i teksten «Den fattige skreddaren og rabbinaren» (skole 48) bærer samtalen etterpå preg av at de er bundet til tittelen, og ideene spriker i flere retninger. Grunnlaget for prediksjon blir muligens litt tynt når det bare er tittelen de tar utgangspunkt i. Elevene som predikerer handlingen i «Av en født forbryters dagbok» (skole 24), derimot, har blitt gitt mer stillas i prediksjonsarbeidet sitt sammenlignet med elevene på skole 48. Jeg vil påstå at bildene bidrar til en mer fruktbar samtale om teksten og ikke minst er det elevene selv som i større grad driver denne samtalen

fremover. Fordelen er dermed at læreren unngår problemet med faren for å røpe for mye ved teksten, samtidig som elevenes prediksjoner blir mer nøyaktige.

Som leser er det samtidig viktig å få oppdage teksten selv, det kan være med på å øke lesemotivasjonen. Egen erfaring viser at elevene frykter at noen skal «spoile» teksten. Det betyr derfor at læreren står i et spenningsforhold mellom det å gi hint og ledetråder og det å ikke avsløre. Lærerne i dette utvalget er gode på det å ikke røpe for mye. Som et eksempel kan en se for seg at arbeidet med «Et Dukkehjem» av Ibsen hadde tatt til ved at læreren fortalte at Nora forlater mann og barn. Eller at læreren forteller før lesingen av «Karen» av Alexander Kielland at Karen blir gravid og hopper i myra. I disse to tilfellene ville læreren ha gått på akkord med tekstens premisser og tekstens naturlige oppbygning. Det er derfor viktig å mestre balansen mellom det å gi elevene nok verktøy for å forstå handlingen og det å ikke ødelegge spenningen. Alle som sammen med elevene har lest tekster med store avsløringer underveis har kunnet fryde seg over det å se eller høre når de oppdager tekstens krumspring. Samtidig står læreren også her i en spagat mellom de ulike nivåene til elevene i klassen. Kanskje en da må si til et par elever i rommet: «La du merke til noe med den kjolen til Karen?» eller «*HAREN* og *KAREN*, ja. Litt rart at det rimer, da.»

5.2.6 Visuelle katalysatorer

Denne metoden benyttes på to av de åtte skolene. Samtidig vet vi at elever har ulike styrker i hvordan de lærer best. Skolen bør derfor bestrebe seg på å møte elevene på disse egenskapene og i det minste variere undervisningen slik at de treffer både de visuelle, de auditive, de kinestetiske og de taktile elevene i arbeidet på skolen. Det er samtidig forståelig at det ikke er flere som benytter seg av denne metoden for aktivisering av forkunnskaper. Det er vanligere å bruke bilder og illustrasjoner i tilknytning til saktekster, altså multimodale tekster. Det å forklare skjønnlitteratur for ungdom ved hjelp av bilder er det lite tradisjon for. Samtidig mener jeg at det ligger et uutnyttet potensial i det å bruke illustrasjoner og bilder mer, for å aktivisere elevenes forkunnskaper.

Eksempelet fra skole 24 viser at bildene setter i gang en spennende samtale om teksten «Av en født forbryters dagbok». Bildene gir elevene ideer og de predikerer også tett opptil innholdet i teksten ved hjelp av plakatene. Bildet knyttet til «Caps» på skole 29 er mer med som inspirasjon til skriveoppgaven «Hvem er du?» Utfordringen for læreren blir derfor å velge ut illustrasjoner som kan gi elevene støtte i aktiviseringsfasen men som samtidig ikke

røper for mye av innholdet i teksten. Det er ikke uten grunn at mindre barn begynner sin lesekarriere med mye bilder og lite tekst. På ungdomsskolenivå kan det tidvis være aktuelt å lese grafiske romaner, men i dette utvalget har ikke tekstene, med unntak av «Den fattige skreddaren og rabbinaren», noen naturlig støtte i form av bilder.

På den andre siden er ikke poenget her å gjøre teksten «Av en født forbryters dagbok» multimodal, det er snarere snakk om å hjelpe elevene i førlesingsfasen. Det elevene kan oppdage gjennom bildene «Bestefar er en stokk» og «Far har lovet meg ris» er mangesidig. Bildene fungerer som katalysator for en samtale om utsagnene på begge plakatene: om tidspunktet for utgivelse av novella, at hovedpersonen og fortellerstemmen tilhører et barn og prediksjoner om hva teksten kan handle om. Denne metoden er med på å understøtte de andre metodene, i tillegg til å være en metode i seg selv.

Ifølge Serfafini (2017) spiller bilder og illustrasjoner en stadig økende rolle i moderne samfunn. Teoretikerne innenfor konseptet «visual literacy» mener at det har vært et skifte, en «pictorial turn». Ved å utnytte elevenes kompetanse til å kommunisere via bilder kan vi bedre møte elevene på deres premisser. Som kjent fra teoridelen ses ikke bilder lenger kun på som underholdning, de kan også fungere som en kommunikasjonsmetode. Fordelen ved å bruke bilder er også at en kan nå alle elevene, uavhengig av språkkompetansen de besitter.

5.3 Hvordan blir elevene involvert i aktiviseringsfasen og hva bør kjennetegne samtalen?

I oppgavens analysedel (punkt 4.6) så jeg på hvilke metoder lærerne benyttet seg av i arbeidet med aktivisering av elevenes forkunnskaper. I tilknytning til dette oppdaget jeg at det var variasjon i hvordan og i hvilken grad elevene ble involvert før lesingen av teksten. I denne delen av diskusjonen vil jeg oppsummere funnene mine og diskutere hva som kjennetegner hvordan lærerne jobber med metodene og hvordan elevene blir involvert i aktiviseringsfasen.

5.3.1 Oppsummering av funn fra samtalene i utvalget

Et fellestrekk ved alle de åtte skolene er at samtale benyttes for å aktivisere elevenes forkunnskaper. Skole 6 er den skolen som i minst grad benytter seg av slike samtaler for å aktivisere forkunnskaper. På de syv resterende skolene foregår samtalen med innspill fra

elevene. Jeg vil si at det er en viss forskjell i hvordan elevene får mulighet til å styre samtalen på de ulike skolene. Læreren på skole 7 og skole 23 stiller mer lukkede spørsmål, og det blir dermed tydeligere for elevene at læreren er ute etter et bestemt svar. Lærerne på skole 11 og skole 24 lar derimot elevenes innspill i samtalen få en større betydning, og de bruker elevenes erfaringer mer aktivt.

5.3.2 Den aktive samtalen

For at litteraturen skal bli relevant for elevene er det viktig at deres tanker om tekst får betydning (Moe 2014:193). Når elevene er aktive i samtalen er det deres erfaringer og kunnskap læreren kan spille på og dermed også bruke for å skape motivasjon for lesingen. Det fremkommer i analysen at læreren ofte har rollen som pådriver i aktiviseringsfasen, spørsmålet er om denne lærerstyrte samtalen vil virke motiverende for elevene?

Når læreren tar styring i aktiviseringsfasen er det en viss fare for at elevene vil lene seg tilbake og tenke at læreren er den i rommet med mest tyngde i tolkningsfellesskapet. En dimensjon i førlesingsfasen er også at elevene vet at læreren har lest teksten og dermed sitter med «fasiten». Aslaug Fodstad Gourvenec (2016) har analysert tre elevers litterære samtale. Hvordan skaper de en plass for seg selv i denne samtalen? Hvordan er samtalen med på å utvikle deres litterære identitet? Også når forkunnskaper skal aktivisere vil jeg påstå at læreren bør legge til rette for at elevene kan slippe til og ta plass i tolkningsfellesskapet. Gourvenec fremholder at: «[...] den litterære samtalen [...] har potensial til å være et møtested mellom elevenes erfaringsverdener og tekst, et sted for utvikling og danning» (2016:3). Ved å la også førlesingsfasen bygge på dette prinsippet vil det være enklere å finne ut hva som er elevenes erfaringsverdener, jf. det jeg drøftet i punkt 5.1.2 om brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap.

Tengberg (2011) mener at samtaler om litteratur krever at elevene er aktive og at alle tar del i et tolkningsfellesskap. Denne oppgavens analyse viser at det oftest bare er noen få elever som deltar i tolkningsfellesskapet i førlesingsfasen. Læreren må derfor skape et klasserom der det er rom for flerstemmighet. Dysthe (1995) hevder at alle klasserom er flerstemmige, i den grad de består av individer med ulike bakgrunn, evner, kunnskap, kultur og erfaring. Nettopp i arbeidet med aktivisering av forkunnskaper vil dette være viktig for læreren å være seg bevisst. Dysthes (1995) løsning på er å få frem de ulike elevenes stemme gjennom samtale og skriving. Også sosiokulturell læringsteori vektlegger at læring bør skje i et fellesskap.

Mikhail Bakhtins skrifter har fått en ny renessanse de siste årene og blant annet Dysthe refererer til hans ideer om flerstemmighet. Dysthe (1995) hevder at det er i spenningen mellom de ulike stemmene at ny og dypere forståelse oppstår. En kan i den sammenheng se for seg at spennet i elevenes forkunnskaper og forskjelligheten som er naturlig i en klasse vil kunne bidra til en bedre forståelse. Dysthe (1995) oppfordrer lærere til å dyrke en respektfull uenighetskultur. Min egen erfaring samsvarer med funnene i analysen. Elevene og lærerne slår seg til ro med enkelte forklaringer, istedenfor å dyrke frem de ulike meningene.

Lærere som skal aktivisere elevers forkunnskap kan, etter mitt syn, med fordel bevege seg bort fra IRE-samtaler (inquiry – response – evaluation). Faren ved å bruke IRE-samtaler i denne prosessen er at det for det første, som nevnt tidligere, bare er noen få elever som deltar. For det andre er det en fare for at samtalen får for mye preg av å være en høring (Dysthe 1995). Dersom det er tilfellet vil elevenes faktiske forkunnskaper ikke komme frem i like stor grad. For det tredje vil samtalen ikke gå mellom elevene, men mellom lærer-elev. I *Norskdidaktikk* skriver Henning Fjørtoft (2010) at det bør tilføres mer refleksjon i samtale og en «Follow up» til et tidligere introdusert problem. Her er hensikten at elevene skal få muligheten til å reflektere mer i klassesamtalen. Denne typen samtale forkortes med IRF (inquiry – response – follow up). IRF-samtalen vil fungere bedre i undervisningssituasjoner der elevenes forkunnskaper skal aktiviseres, da trenger en som lærer å hente frem elevenes refleksjoner og ikke bare deres faktakunnskap.

Dysthe (1995) foreslår for det første å vekke undring og nysgjerrighet hos elevene. På de åtte skolene er det flere eksempler på at læreren vekker engasjement og forventning hos elevene. Som når læreren på skole 11 forteller elevene sine at det er en «creepy» novelle de skal lese. Metoden for *målretting og motivasjon* vil være med på å bidra til en mer flerstemmig samtale. For det andre foreslår Dysthe (1995) å løfte frem ulike stemmer, syn, meninger og løsninger. I utvalget analysert her er det flere eksempler på denne måten å tenke på, spesielt knyttet til metoden *foregripe handling og prediksjon*, samt *visuelle katalysatorer*. I analysen legger disse to metodene opp til å løfte frem ulike meninger om for eksempel hvilken betydning tittelen kan ha eller hvordan plakaten «Far har lovet meg ris» kan tolkes. Den tredje muligheten for å nyttiggjøre seg av forskjellighet som en ressurs er å bruke elevenes ulike meninger for å gå dypere inn i et spørsmål (Dysthe, 1995) I samtalen om «Av en født forbryters dagbok» så vi at uenigheten mellom to elever om hva slags type ris det var snakk om, ris på rumpa eller ris som mat, skapte en dypere samtale om ordets doble betydning.

Dysthes (1995) fjerde metode for å fremheve det flerstemmige klasserommet er å oppmuntre elevene til å tenke ut flere mulige alternativer. I utvalget bidrar elevene, der det passer, med flere mulige alternativer. Elevene som skal lese «Terje Vigen» ramser opp hva de vet om nødsårene. Elevene som skal svare på hva identitet er, før lesingen av «Caps» trekker frem flere mulige forklaringer på begrepet. Samtidig kunne det vært fint å få fram flere elevers stemmer i utvalget i denne studien.

6 Avslutning

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Motivasjonen for denne oppgaven har vært å undersøke hvordan lærere kan bidra til å gjøre lesing av skjønnlitteratur mer interessant for elevene. Et hovedpremiss for problemstillingen var at aktivisering av elevers forkunnskaper vil kunne bidra til bedre leseforståelse.

Oppgavens mål har vært å undersøke hvilke metoder lærere bruker for å aktivisere elevenes forkunnskaper ved lesing av skjønnlitteratur. Avhandlingen har undersøkt hvordan åtte lærere i LISA-studien jobber med aktivisering. Disse lærerne har oppnådd nivå 3 og 4 i PLATOs kodingssystem i kategorien «Connection to Prior Academic Knowledge». Skolene som har blitt analysert i denne oppgaven er altså de beste i LISA-studiens datamateriale på å aktivisere elevers forkunnskaper. Metodene som ble utledet i teoridelen og som var gjenstand for analyse er:

1. Målretting av og motivasjon for lesing
2. Brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap
3. Språkkunnskaper
4. Tekststrukturer
5. Foregripe handling og prediksjon
6. Visuelle katalysatorer

Videre har oppgaven behandlet hvordan funnene samsvarer med teori om aktivisering av elevenes forkunnskaper. I tillegg har spørsmålet om hvordan elevene blir involvert i aktiviseringsfasen og hva som bør kjennetegne samtalen blitt diskutert. Alle metodene utledet i teorikapittelet ble brukt på de åtte skolene i utvalget. Brobygging mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap ble brukt i størst utstrekning og det å bruke illustrasjoner som en katalysator for forkunnskap ble benyttet minst. Hovedfunnene og konklusjonen oppsummeres som følger:

1. For å målrette og motivere elevene spiller lærerne både på elevenes ytre og indre motivasjon. Lesingen av skjønnlitteratur tjener ulike formål og lærerne er gode på å jobbe med flere av norskfagets kompetansemål på samme tid. Samtidig antok jeg at flere av

lærerne i utvalget ville ha benyttet seg av denne metoden og at lesing av litteratur for dens egenart ville fått noe større plass.

2. Det å bygge bro mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap er den vanligste metoden i dette utvalget. Spennet mellom hverdagskunnskap og teorikunnskap vil variere fra elev til elev, og fra klasse til klasse. For å unngå at det kun er enkelte elever som deltar i aktiviseringen vil læreren måtte gjøre seg kjent med elevenes erfaringer og hverdagskunnskap. Eventuelt kan læreren som autoritet trekke seg litt tilbake og la elevene slippe mer til.

3. For å aktivisere elevenes språkkunnskaper har lærerne i denne oppgaven valgt seg ut i hovedsak ett ord, eller et språklig bilde fra teksten som de mener er såpass meningsbærende at det bør aktiviseres på forhånd.. Denne metoden ville mest sannsynlig vært mer brukt ved lesing av saktekster. Jeg stiller spørsmål gjennom dét om det ikke er kultur for å arbeide med vokabular i skjønnlitterære tekster i norskfaget.

4. Ved å aktivisere elevenes kunnskap om tekststruktur er det variasjon mellom om sjangeren blir nevnt kun kort eller ved lengre samtaler om hva sjangeren består av. Flere av skolene bruker lesingen nettopp for å lære mer om tekststrukturen og gjennom det øver de også på skriving av for eksempel fortelling når de leser.

5. Det å foregripe en skjønnlitterær teksts handling må gjøres med omhu, for å unngå å ødelegge tekstens naturlige oppbygning. Det å predikere innholdet i en tekst ser ut til å fungere best når elevene har fått vite litt mer om teksten enn kun tekstens tittel.

6. Illustrasjoner og bilder som visuelle katalysatorer er mindre brukt i dette utvalget. Metoden fungerer godt på skole 24 og gjennom denne metoden kan de også predikere handling, forberede språkkunnskaper og kontekstualisering (teorikunnskap). Denne metoden kan med fordel benyttes mer, her har vi muligens en uutnyttet metode og samtidig et hjelpemiddel for aktivisering.

I denne oppgaven fikk jeg et innblikk i hvordan samtalene foregikk når forkunnskapene skulle aktiviseres. Her så jeg nærmere på balansegangen mellom en lærerstyrt samtale og elevenes mulighet til å få påvirke samtalen. Utfordringen ved samtalen er å få alle elevene med og dermed få oversikt over alle elevenes forkunnskaper. For å få til det vil tanken om det flerstemmige klasserommet stå sentralt.

Funnene i denne oppgaven er basert på et utvalg på åtte skoler og det er ikke mulig å generalisere funnene til større populasjoner. Samtidig er lærerne i denne studien de beste

lærerne i utvalget til å aktivisere elevenes forkunnskaper, de oppnår alle skår 3 og/eller 4 i PLATO-manualen. Bare åtte skoler oppnår nivå 3 og 4. Dette funnet antyder at det bør jobbes mer med aktivisering av forkunnskap ved lesing av skjønnlitteratur.

6.2 Videre forskning

Denne oppgaven gir noen svar, men det reises samtidig en del nye spørsmål. Da jeg begynte på oppgaven var jeg ikke i like stor grad som nå klar over viktigheten av hvordan samtalen foregår og dens sannsynlige påvirkning på kvaliteten av aktiviseringen av bakgrunnskunnskaper. Dysthes tanker om det flerstemmige klasserommet hadde vært spennende å sette mer i sammenheng med aktivisering av forkunnskaper ved lesing av skjønnlitteratur. Hvordan skape en kultur for flerstemmighet? Hvordan kan alle elevene i klassen være med på å aktivisere sine forkunnskaper? En annen interessant innfallsvinkel hadde vært å se nærmere på metoden «visuell katalysator», det å bruke illustrasjon og bilder for å aktivisere forkunnskaper fant jeg svært lite forskning om. Gjennom oppgaven har det blitt tydeligere at denne metoden kan regnes for å være både en metode i seg selv og en igangsetter for de andre metodene.

6.3 Didaktiske implikasjoner

Avslutningsvis ønsker jeg å peke på noen didaktiske implikasjoner fra denne oppgaven. Håpet er at disse implikasjonene vil kunne bidra til å øke bevisstheten om hvilke muligheter vi har som lærere for å aktivisere forkunnskaper i møte med skjønnlitteratur.

Den første implikasjonen springer ut av de seks metodene for aktivisering av forkunnskaper. Studien min har vist at lærere benytter seg av disse i større eller mindre grad. Metodene har vært holdt adskilt i oppgaven for å lettere kunne analysere og diskutere dem. Samtidig kan det se ut til at det er nettopp i samspillet mellom disse metodene at de gode øktene med aktivisering av forkunnskap oppstår. Det er hensikten med lesing og teksten i seg selv som bør styre hvilke av metodene som bør benyttes.

Det andre implikasjonen jeg vil vise til er hvordan samtalen bør gjennomføres. For det første bør læreren bestrebe seg på å skape en kultur for at flere elever deltar i denne aktiviseringsfasen, slik at den erfaringer som blir formidlet ikke bare tilhører de taleføre i klassen, men også mer svaktpresterende elever. For det andre er det fint om læreren trer litt

tilbake og tar mer utgangspunkt i det elevene bidrar med og bygger videre på deres bakgrunnskunnskaper i samtalen.

Litteraturliste

Blikstad- Balas, Marte. 2016. *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation*. International Journal of Research & Method in Education.

Block, C. C og Duffy, G. G i Block, C. C. og Parris, S. R. (2008). *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. London: The Guilford Press.

Bråten, Ivar. 2008. *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen akademiske forlag: Oslo.

Buehl, D. (2012) *Teaching Students to read it and get it*. Journal of Adolescent & Adult Literacy. International Reading Association

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Fjørtoft, H. (2014). *Norskididaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Heath, S. B. (1987). *Ways with Words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gourvenec, A. R. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterære praksis. Norge: Acta Didactica.

Grossman, P. (2015). *PLATO 5.0: Training and Observation Protocol*. CSET. Stanford.

Guthrie, J. T. 7: Concept-Oriented Reading Instruction. Practices of Teaching Reading for Understanding i Sweet, A. P. og Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. London: The Guilford Press.

Henning, Åsmund. 2010. *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal Akademisk: Oslo.

Hill, H. C. og Grossman, P. (2013). «Learning from Teacher Observations: Challenges and Opportunities Posed by New Teacher Evaluation Systems». Harvard Education Review.

Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hammerlsey, M. (1997). «Qualitativ data archiving: Some reflections on its prospects and problems». *Sociology*.

Moe, M. Kapittel 13: Litteraturundervisning i Slettan, Svein (red.) (2014). *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.

Klette, K. Blikstad-Balas, M. og Roe, A. (2017) Linking Instruction and Student Achievement -Research design for a new generation of classroom studies. Acta Didactica Norge.

Kleven, T. A., Hjordemaal, F. og Tveit, K. (2014) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. Nasjonal prøve i lesing, høsten 2017. Lastet ned fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-8.-og-9.-trinn/> [29.03.18]

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. og Jensen, R. E. (2017). «Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen?» Oslo: Nordic Journal of Literacy Research

Roe, A. & Taube, K. (2012). To read or not to read- that is the question. Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I N. Egelund (red.), Northern Lights on PISA 2009- focus on reading (s. 45–74). Nordic Council of Ministers.

Rue, Anders Kvåle. Nynorsksenteret. Lastet ned fra:

<https://www.nynorsksenteret.no/teikneseriar/skreddaren.html> [18.05.18]

Serafini, Frank. 2017. *Visual Literacy*. USA: Oxford Research Encyclopedia, Education.

Skaftun, Atle. 2009. *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skardhamar, Anne-Kari. 2001. *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Slettan, Svein (red.) 2014. *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.

Sweet, A. P. og Snow, C.E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. London: The Guilford Press.

Tengberg, M. (2011). *Samtalets muligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Utdanningsdirektoratet. Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017. Lastet ned fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Faglige-innholdselementer/> [27.05.18]

Vedeler, L. (2010). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Øzerk, Kamil. 2009. «Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen» » i *Norsk pedagogiske tidsskrift*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

UiO : Det utdanningsvitenskapelige fakultet Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Institutt for lærerutdanning og
skoleutvikling
Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70 / 41 51
Telefaks: 22 85 44 09
Vev-adr.: <http://www.ils.uio.no/>

Dato: 01.12.2015

Erklæring ved tilgang til LISA (Linking Instruction and Student Achievement) sine forskningsdata

Forskningsprosjektet LISA (Linking Instruction & student achievement) har forpliktet seg til å følge personopplysningslovens retningslinjer ved all registrering, lagring og bruk av det innsamlede datamaterialet. Ved tilgang til dette materialet er du forpliktet til å gjøre deg kjent med og følge disse retningslinjene (se: <http://www.lovdato.no/all/nl-20000414-031.html>). Datamaterialet skal ikke under noen omstendighet deles med tredjepart eller fremvises til andre

Jeg bekrefter herved at jeg har gjort meg kjent med personopplysningslovens retningslinjer, og lover å følge disse i mitt arbeid med datamaterialet tilhørende forskningsprosjektet LISA.

Undertegnede plikter også å referere eksplisitt til LISA prosjektet (ved prosjektleder og dataeier Professor Kirsti Klette) ved all bruk av data/ design, kodeskjema og tekniske løsninger som bygger på dette prosjektet, jf. Forskningsetiske komiteers krav til God Forskningspraksis/ Henvisningsskikk (<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/God-forskningsspraksis>). Enhver situasjon der datamateriale som tilhører LISA benyttes i analyser i publikasjoner skal være kjent for prosjektleder og dataeier Professor Kirsti Klette før publisering.

Sted	Dato	Underskrift
Oslo	21.09.16	Inger Marie Johansen

For LISA		
Oslo	1/10-2016	BSE



Postadresse: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Pb. 1099 Blindern, 0317 Oslo
E-post: ils-kontakt@ils.uio.no
www.uv.uio.no/ils