

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Liv Berit Audestad

Masteroppgave:
UiU - Det forebyggende arbeidet mellom
intensjoner og virkelighet

UiU – Preventive Work between Intentions and Reality

Sosialfaglig arbeid med barn og unge

2018

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
1. Innledning.....	2
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.2 Beskrivelse av oppgavens oppbygning	5
2. Bakgrunn for studien.....	6
2.1. Det politiske grunnlaget for UiU - satsingen	8
2.2 Lærerrollen	10
2.3 Ungdomstrinn i utvikling	11
3. Teoretiske perspektiver	13
3.1 Utsatte barn.....	13
3.2 Lesekompetanse.....	15
3.3 Lesing som grunnleggende ferdighet.....	16
3.4 Elementene i leseopplæringen	19
3.4.1 Sosiokulturell teori	19
3.4.2 Lesestrategier.....	20
3.5 Motivasjon for lesing	22
3.5.1 Domenespesifikk motivasjon	24
3.5.2 Generell motivasjon.....	27
3.6 Handlingskompetanse.....	27
4. Metode for datainnsamling og analyse.....	30
4.1 Oversikt over metodekapitlet.....	30
4.2 Tematisering og design.....	30
4.3 Planlegging	32
4.3.1 Utvalg og rekruttering.....	33
4.4 Intervjuprosessen.....	34
4.5 Transkribering.....	35
4.6 Analysering	35
4.7 Verifisering	38
4.7.1 Reliabilitet.....	38
4.7.2 Validitet.....	39
4.7.3 Generaliserbarhet	41
4.7.4 Forskningsetiske refleksjoner	41
5. Analyse	43

5.1 Innledning.....	43
5.2 Fokus på lesing i alle fag	43
5.3 Leseinstruksjon.....	45
5.3.1 Lesestrategier.....	45
5.3.2 Den implisitte leseopplæringen er fremtredende	47
5.4 Lesekurs	49
5.5 Læreren som modell for lesing	51
5.5.1 Perspektivet på leseforståelse.....	54
5.6 Domenespesifikk motivasjon for lesing	54
5.6.1 Forventning om mestring.....	55
5.6.2 Skape interesse ved hjelp av bakgrunnskunnskap	57
5.6.3 Skape interesse ved å gi lesingen en hensikt.....	58
5.7 Samarbeid, elevaktivitet og formidling.....	58
5.7.1 Lesing som sosial aktivitet.....	58
5.7.2 Variasjon og elevaktivitet.....	59
6. Drøfting	61
6.1 Kompetanseheving og endret praksis i et forebyggende perspektiv	61
6.2 Økt fokus på lesing	63
6.3 Testing av leseferdigheter	64
6.4 Lite eksplisitt leseundervisning	67
6.4.1 Presentasjon av lesestrategier	67
6.4.2 Læreren som modell for lesing	69
6.4.3 Lesekurs.....	70
6.5 utfordringer og hindringer.....	71
6.5.1 Skolebasert kompetanseutvikling.....	71
6.6 Bidrag til en forebyggende praksis?.....	73
Avslutning	74
7. Veien videre	75
Referanser	80

Sammendrag

Denne oppgaven er en kvalitativ studie av 5 læreres kompetanseheving etter et nasjonalt, skolebasert kompetanseutviklingsprogram, kalt «Ungdomstrinn i utvikling». Målet med myndighetenes satsing var at kompetansehevingen skulle bidra til å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter slik at så mange som mulig ville fullføre videregående opplæring. Formålet med denne studien er å finne ut hvordan kompetansehevingen for lærerne kan være et bidrag til en forebyggende praksis i klasserommet.

Bakgrunnen for å studere dette er at leseferdighet er en svært viktig kompetanse å ha i dagens samfunn. Å bedre leseforståelse hos utsatte elever blir dermed et av mange tiltak i det forebyggende arbeidet.

Metoden for å studere dette var å intervju 5 lærere i etterkant av satsingen. Den metodiske tilnærmingen er et eksplorerende forskningsdesign.

Gjennom å analysere lærernes svar det et tydelig funn at de hadde fått et økt fokus på lesing. De lærerne som hadde deltatt på det skolebaserte kompetanseutviklingsprogrammet viste en større bevissthet i rollen sin som leselærer enn læreren som ikke hadde deltatt. Det kunne likevel virke som lærerne var lite opptatt av å teste elevenes leseferdigheter i kontekst. Videre så det ut til at leseundervisningen i all hovedsak var implisitt, fordi: Når lærerne presenterte ulike lesestrategier, så det ut som de i hovedsak gjorde det uten å modellere hvordan de kunne brukes til lesing i ulike settinger. Og omvendt: Når lærerne brukte ulike lesestrategier i lesesituasjoner med elevene, virket det som de i liten grad hadde et metaspråk, det vil si at de i liten grad satt ord på hvilken strategi de brukte og hvorfor.

Disse funnene ble drøftet i lys av nyere leseforskning og utvalgte motivasjonsteorier. Disse ble valgt ut fordi de representerer forskningsbasert kunnskap om undervisning som er egnet til å inkludere elever som har problemer med læringsarbeidet.

Konklusjonen på studien er at en kan stille spørsmålsteget ved om kompetansehevingen har en forebyggende effekt. Det er fordi det kan se ut som lærerne ikke har fått tilstrekkelig kompetanse i leseundervisning til å øke de utsatte elevenes handlingskompetanse for læring i vesentlig grad.

1. Innledning

Temaet for denne oppgaven ligger i skjæringspunktet mellom sosialfag og pedagogikk, og anerkjenner den forebyggende effekten som ligger i å sikre alle barn god opplæring i skolen. Innledningsvis argumenteres det for hvorfor en funksjonell leseferdighet er en viktig brikke i det forebyggende arbeidet, og at myndighetene har tatt konsekvensen av dette i læreplanen "Kunnskapsløftet" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet der er at alle elever skal opparbeide et tilstrekkelig kompetansenivå i sentrale ferdigheter for å kunne delta i kunnskapssamfunnet. For å sikre et systematisk arbeid for å nå dette målet satte myndighetene i gang et skolebasert kompetanseutviklingsprogram for alle lærere i ungdomsskolen. Jeg ønsker med denne oppgaven å undersøke om den nasjonale satsingen "Ungdomstrinn i utvikling" i større grad fremmer en undervisningspraksis som inkluderer alle barn i gode læringsprosesser. Dette er fordi at selv om både forskning og politikk støtter opp om skolebasert kompetanseutvikling som et viktig og kanskje det beste kompetanseutviklingstiltaket for lærere, vet vi fremdeles lite om hva denne formen for kompetanseutvikling resulterer i hos elever og lærere (Dahl, 2017). Denne oppgaven er ment å være et bidrag til dette gjennom å undersøke hva slags endringer i undervisningspraksis i lesing fem lærere rapporterer etter satsingen, og drøfte om disse endringene kan ha forebyggende effekt for utsatte barn.

Forebyggende innsats kan settes inn på tre nivåer; universell, selektiv og indisert forebygging. Det første nivået rettes mot grupper selv om det ikke er identifisert forhøyet risiko. Det neste er rettet mot grupper med forhøyet risiko for å utvikle problemer. Det siste rettes mot individer med høy risiko eller klare tegn på problemer. I denne sammenhengen dreier det seg om universell forebygging med forbedring av leseundervisning for alle elever. Videre må det forebyggende arbeidet omfatte innsats på flere områder i barn og unges liv. Det være seg familie- og omsorgssituasjon, nærmiljø og sosiale nettverk, kosthold og levevaner, fysisk og psykisk helse og læringsutbytte. Det er dermed mange forvaltningsnivå og fagområder som må bidra og ikke minst samarbeide for å legge til rette for et godt oppvekstmiljø for alle. Det er blant annet: Barnehager, pedagogisk-psykologisk tjeneste, fylkeskommunal oppfølgingstjeneste, arbeids- og velferdsforvaltningen,

Kommunens helse- og omsorgstjenester, barnevernstjenesten, familievern, politi, men av disse ulike forvaltningsarenaene er det skolen som er temaet for denne oppgaven. Der er det flere innsatsområder for forebygging som for eksempel: Læringsmiljø, foreldresamarbeid, relasjon til lærer og med-elever og fokus på sosial kompetanse, men her er det leseundervisning som er tema. Det er viktig å understreke at dette er en liten brikke som inngår i en større sammenheng av innsats for et godt oppvekstmiljø.

Bedre leseforståelse er dermed et av mange tiltak i det forebyggende arbeidet. Årsaken er at dette er en svært viktig kompetanse å ha i dagens samfunn. Mange vil faktisk hevde at i det moderne skriftintensive kunnskapssamfunnet er skriftkyndighet i økende grad en **forutsetning** for å delta (Skaftun, Solheim, & Uppstad, 2014). Bakgrunnen for dette er at vi har beveget oss bort fra industrisamfunnet og over i et samfunn der økende grad av kompetanse, og deriblant skriftkyndighet, kreves av alle voksne. I et forebyggende perspektiv blir det dermed blant annet viktig å sikre at elevene går ut av grunnskolen med funksjonell leseferdighet. Derfor må barnet hele veien få nok støtte til å komme i en posisjon som fremmer læring. Denne støtten må ikke sees isolert som skolestøtte. Frønes (2010) understreker betydningen av denne støtten når han kaller den; **“Kunnskapssamfunnets essensielle barnevern”**. Tilstrekkelig støtte i læringsarbeidet øker sjansen for å gjennomføre videregående utdanning og leve selvstendige og verdige liv. Myndighetene har tatt konsekvensen av dette i stortingsmelding nr. 30 “Kultur for læring”, og der slår de fast at dagens læreplaner må utarbeides med tanke på kunnskapssamfunnet (Utdannings & forskningsdepartementet, 2003). På bakgrunn av dette utarbeidet de den nye læreplanen “Kunnskapsløftet”, og der tar de blant annet konsekvensen av at det som kan kalles «den andre leseopplæringen» ikke har blitt godt nok ivaretatt i norsk skole.

Kunnskapsløftet er en læreplanreform som trådte i kraft august 2006. Det Overordnede målet for reformen er blant annet at alle elever i norsk skole skal utvikle grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, muntlighet, regning og bruk av digitale verktøy, slik at de kan delta aktivt i samfunnet. Et viktig poeng med denne basiskompetansen er at den skal uttrykkes som egne kompetansemål i alle læreplaner for fag, og at den skal bestå av elementer som går på tvers av fag. Med

andre ord fikk alle lærere med ett en rolle som leselærer med ansvar for lesing i sine fag. Dette krever et kompetanseløft for de fleste lærere, og i "Kultur for læring" legges det vekt på at nøkkelen til å utvikle skolen først og fremst er knyttet til den læringen som skjer som en del av det daglige arbeidet i skolen. I tillegg er det sånn at Møller med flere (Utdanningsdirektoratet, 2012) etter evalueringer av innføringen av kunnskapsløftet rapporterer at det kan virke som om intensjonen med de grunnleggende ferdighetene ikke ble forstått rundt om på skolene. Dette er årsakene til at Utdanningsdirektoratet satte i gang den skolebaserte kompetanseutviklingen "Ungdomstrinn i utvikling".

Ungdomstrinn i utvikling var en nasjonal satsing med tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing eller skriving. Dette innebærer at alle lærere på ungdomskoler i Norge i perioden 2013-2017 fikk tilbud om skolebasert kompetanseheving. Dette skiller seg fra tradisjonell etter- og videreutdanning ved at utviklingsarbeidet skal foregå i skolen der lærere og ledere utvikler en samlet kunnskap om samarbeid, undervisning og læring (Regjeringen, 2017). Hele lærerkollegiet ved de ulike skolene deltok i flere læringsaksjoner gjennom det halvannet året satsingen varte, og diskusjoner kollegiet hadde i etterkant av hver læringsaksjon var ment å sikre kompetanseheving og felles læringskultur. De overordnede målene for UiU-satsingen var at undervisningen skulle bli mer praktisk, relevant og variert for at alle elever skulle inkluderes og oppleve mestring, beherske grunnleggende ferdigheter og dermed ha større sjanse til å fullføre videregående opplæring. Dette var en stor satsing som involverte mange nivåer innen skolesystemet og fagmiljøer på høyskoler og universiteter. Formålet med denne oppgaven er å undersøke om satsingen har ført til endring i rollen som leselærer for de fem lærerne som ble intervjuet i denne studien, og hvordan denne eventuelle endringen kan virke forebyggende for utsatte elever. På grunn av oppgavens omfang og valg av metode så er formålet ikke å evaluere satsingen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg ønsker å utforske dette ved å ha følgende problemstilling for masteroppgaven:

Bidrar kompetansehevingen for lærerne til en forebyggende praksis i klasserommet?

Dette skal belyses ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan har "Ungdomstrinn i utvikling" bidratt til kompetanseheving og endret praksis for lærerne i leseopplæringen?
- Er det utfordringer eller hindringer i forhold til å implementere rollen som leselærer i undervisningspraksisen?
- Hvordan bidrar dette til en forebyggende praksis?

Den metodiske tilnærmingen vil være et eksplorerende forskningsdesign. Dette designet innebærer en rekognosering av et lite kartlagt område, og er en induktiv tilnærming som kan gi impulser til nye ideer og problemstillinger (Befring, 2015).

1.2 Beskrivelse av oppgavens oppbygning

Etter innledningen blir det gjort rede for bakgrunnen for studien, og det argumenteres for at problemstillingen hører hjemme i det helse- og sosialfaglige forskningsfeltet. Deretter følger en oversikt over teoretiske perspektiver og forskning som er relevant for studien. Så blir det gjort rede for metoder for datainnsamling og analyse av resultatene. Til slutt drøftes den innsamlede informasjonen i lys av problemstillingen og relevant teori og forskning.

2. Bakgrunn for studien

Det har skjedd store samfunnsendringer de siste tiårene som krever nye innfallsvinkler på det forebyggende arbeidet. Ivar Frønes (2010) hevder i denne sammenhengen at historisk sett har ikke utviklingen av kulturen fra generasjon til generasjon vært større enn at voksgenerasjonen har sett seg i stand til å veilede den oppvoksende slekt. I vår tid har derimot den teknologiske og kulturelle utviklingen vært så dramatisk og kommet så raskt at det er vanskelig for foreldregenerasjonen å forstå de radikalt nye formene for kompleksitet som deres barn og unge konfronteres med. Hva denne endringen av samfunnet betyr for barns oppvekst utdypes i det følgende.

Et samfunns produksjonsmåte strukturerer barndommen og legger rammene for utvikling. I industrisamfunnet var det lite utdanning for de fleste og stor konformitet i livsløp og livsvalg. For mennene ventet industriarbeid og for kvinnene ventet husmorrollen. Disse mekanismene hadde en enorm integrativ kraft der ungdom ble skrudd inn i voksenrollen i begynnelsen av tyveårene. Fra et barnevernsperspektiv er denne integrasjonskraften i industrisamfunnet av stor betydning siden barnevernets primære oppgave ble å holde ungdommen på rett kjøll i venteperioden frem mot arbeid og familie (Frønes, Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet, 2010).

Denne perioden er nå forbi og vi lever i kunnskapssamfunnet, og dette omstrukturerer hele barndommens livsfasestruktur. Ungdomstiden får nå preg av å være en kvalifiseringsperiode heller enn en venteperiode. Voksenrollen er ikke lenger noe man får i kraft av alder, det er noe man må oppnå (Frønes, 2010). Da er det avgjørende at barna har vokst opp i ressursrike miljøer der kulturelle og språklige koder er tilpasset skolens koder (Bourdieu, 1996). I slike miljøer får barn og unge være med i organisasjoner og aktiviteter som representerer kulturelle og sosiale broer til det voksne samfunnet. Dette forsterker foreldrenes betydning fordi en svak utvikling av skoleforberedende kompetanse øker mulighetene for skoleproblemer og framtidig marginalisering og sosial eksklusjon. Unge med lite relevante ressurser for kunnskapssamfunnet blir sårbare både skolefaglig og sosialt (Frønes, 2010).

Dette skaper helt nye utfordringer for barnevernet og forebyggende arbeid fordi dette arbeidet i kunnskapssamfunnet dreier seg om å gjøre ungdommen i stand til å møte den komplekse overgangen til arbeidslivet og voksenrollen. Det moderne forebyggende barnevernet utøves ikke bare av de etatene som inngår i barnevernet. De sentrale skikkelsene i moderne forebyggende barnevern er førskolelærere og lærere, og hele galleriet av roller som skal støtte barnet gjennom en utdanning som har en helt annen posisjon i barnets liv enn for noen tiår siden. Den grunnleggende utfordringen er at konsekvensene av hva man *ikke gjør* kommer så lenge etter (Frønes, Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet, 2010).

Nygren (2008) hevder at dette øker behovet for en mer strategisk rettet kunnskapsutvikling om barn og unges oppvekst. Han viser blant annet til hvordan sosiokulturelle mekanismer i skolen kan virke forskjellsskapende og dermed bidra til at noen barn og unge blir spesielt utsatte og sårbare. Dette er fordi disse mekanismene forhindrer eller hemmer de utsatte ungdommenes utvikling av helt nødvendige handlingskompetanser. Det er derfor et økende behov for kunnskap om samfunnets og de voksnes tilrettelegging av barn og unges kompetanseutvikling, og denne studien er ment å være et lite bidrag til dette.

Videre er det slik at Nygrens (2008) svar på disse nye utfordringene er å introdusere begrepet **handlingskompetanse** som barnet utvikler gjennom sin aktive deltakelse i forskjellige dannelses- og kvalifikasjonsprosesser som gjør det i stand til å handle i ulike kontekster. Nygren har identifisert to helt grunnleggende kompetanser som det er strategisk viktig for sosialt utsatte barn og unge å utvikle for å få resiliente utviklingsforløp. Det er sosiale handlingskompetanser og handlingskompetanser for læring. Det er dette som gjør det aktuelt å studere lærerens undervisningspraksis i en helse- og sosialfaglig sammenheng. Det er mye som tyder på at denne koblingen mellom pedagogikk og sosialfag er uvant, og det derfor er viktig med kunnskapssøking som utfordrer fag- og disiplintilhørigheten i de respektive profesjonene. Forskningsmiljøer i den vestlige verden er i økende grad opptatt av dette, og australske forskere poengterer at:

(...) literacy educators and professional social workers might usefully discuss the importance of literacy in the modern world and the responsibilities of the community in ensuring provision

of literacy education, especially for the many disadvantaged. Overall, the two professional communities operate with different priorities, and they do not always enter into each other's point of view, though their broad general of concern can overlap (Christie & Simpson, 2010).

Spørsmålet blir da hvilke profesjonelle handlingskompetanser hos læreren som i stor grad fremmer handlingskompetanse for læring hos alle barn? Lærerens handlinger kan beskrives som kulturelle artefakter som representerer komplekse sosiale og kulturelle mellomledd mellom barnet og samfunnets mennesker og institusjoner (Nygren & Thuen, 2008). Som lærer er det gunstig å vektlegge et slikt sosiokulturelt utgangspunkt fordi læreres undervisning representerer en miljøpåvirkning i den enkelte elevs liv. Barnets videre utvikling vil nemlig avhenge av hvorvidt lærerens profesjonelle faglige artefakter er egnet til å gi alle elevene i en klasse den handlingskompetansen som er nødvendig for å mestre livet i vårt samfunn. Listen over viktige områder som barnet bør utvikle innen handlingskompetanse for læring er lang, men her vil jeg trekke frem to som er viktige i denne analysen: Strategiske læringsferdigheter og ferdigheter innen en grunnleggende kulturteknikk som for eksempel lesing (Nygren & Thuen, 2008).

Det er altså viktig at alle barn utvikler en handlingskompetanse som er funksjonell for vårt samfunn, og myndighetene har også sett koblingen mellom god opplæring for alle barn og forebygging av utenforskap. Dette blir utdypet og forklart i det følgende fordi det er med på å plassere denne oppgaven i det helse- og sosialfaglige forskningsfeltet.

2.1. Det politiske grunnlaget for UiU - satsingen

I Stortingsmelding nr. 34; God helse - felles ansvar (Helse og omsorgsdepartementet, 2012) slår regjeringen fast at de har som mål å utvikle en politikk som bidrar til bedre helse gjennom hele livsløpet. For barn og unges del poengteres det blant annet at like muligheter til utdanning bidrar til bedre helse. En spesiell utfordring i denne sammenheng er barn og unge som opplever en hverdag preget av en eller flere risikofaktorer som omsorgssvikt, vold, rusproblemer, fattigdom, krenkelser, mobbing, diskriminering eller overgrep. En offentlig fellesskole av god kvalitet for alle barn og unge er et av mange mål i denne sammenhengen.

Dette er fordi utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, til bedre økonomi og bedre helse, større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skolen får dermed en viktig rolle i forhold til å forebygge utenforskap for elever som lever med en eller flere risikofaktorer i livet sitt, men det vil som nevnt innledningsvis, kreve samarbeid mellom flere etater innen helse- og sosialsektoren for å gi en helhetlig og bred innsats i forhold til dette. Skolen sitt bidrag kan i denne sammenheng sees på som **en** beskyttende faktor som virker både direkte og indirekte på barnets utvikling. Direkte fordi barnet som lykkes i skolen får kompetanse som trengs for å få tilgang til dagens samfunn. Indirekte fordi positive skoleerfaringer gir god selvfølelse og opplevelse av mer kontroll i livet sitt, og dette har en overføringsverdi til andre situasjoner som krever disse egenskapene for å få barnet eller ungdommen inn i en positiv utvikling (Rutter, 1987). Skolen kan med andre ord bidra til resiliens hos barnet. Det vil si at det bygges opp en motstandskraft som gjør at barnet evner en positiv tilpasning tross risiko som varige påkjenninger og negative livshendelser. Derfor er det et viktig poeng at grunnopplæringen i fagene kan fungere som en beskyttende faktor i alle barn og unges utvikling. Om det er lav bevissthet om dette, kan skolen for noen barn og unge bli en risikofaktor i utviklingen. Det viser seg da også at svakheter i utdanningssystemet gir utslag i systematiske forskjeller i deltakelse og læringsutbytte for barn og unge med ulik familiebakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ulikheter i læring og deltakelse begynner tidlig og forplanter seg videre inn i videregående opplæring, høyere utdanning og arbeidsliv. Det vil si at opplæringstilbudet de mottar i skolen, kan være en faktor som øker sannsynligheten for skjevutvikling senere i livet. Befring og Moen (2011) kaller det «pedagogisk invalidisering» når unge får svekket tiltro til egne muligheter på grunn av en opphoping av nedrelagsopplevelser i skolen. Terje Ogden (2015) underbygger dette når han påpeker at blant flere faktorer som gir lærings- og undervisningshemmende atferd finner vi blant annet måten det undervises på. I det følgende kapitlet vil det ses nærmere på hva som kan være lærernes utfordring i forhold til dette.

2.2 Lærerrollen

I forhold til lesing viser en studie fra 2005 at lærerne var svakt skolert i lesestrategier og manglet kunnskap om tilgjengelige hjelpemidler for å utvikle elevenes leseforståelse, og i en annen studie rapporterte Klette med flere at bare et fåtall av lærerne hadde ny innsikt om lesestrategier og leseforståelse. De fleste så på lesestrategier bare som avkoding og lesetekniske ferdigheter (Kunnskapsdepartementet., 2010). Dette tilsvarer en definisjon på lesing som en individuell, funksjonell og dekontekstualisert ferdighet, og dette sammenfaller med kognitive teorier på lesing som forklares i neste kapittel. I tillegg er det sånn at det er lite kunnskap om hvordan leseinstruksjon foregår i ungdomsskolen i Norge, og mer forskning trengs på læreres utvikling av denne kompetansen (Brevik, 2015). Det er derfor mye som tyder på at mange lærere har behov for mer kompetanse og flere verktøy for å kunne møte de nye utfordringene rundt leseopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2007). Da er det et problem at lærernes tilgang til forskningsbaserte verktøy og arbeidsformer er dårlig. En svensk undersøkelse peker på at konsekvensene av at lærere i liten grad bruker forskningsbasert kunnskap, er at metoder og arbeidsmåter som kan bidra til framgang og bedre læring for elevene, for sjelden blir fanget opp og tatt i bruk i utøvelsen av læreryrket (Kunnskapsdepartementet, 2007).

I tillegg kreves det en stor grad av elevaktivitet for å få til motivasjon for lesing og lesing som en mer sosial aktivitet. Det betyr at lærerne må være mer opptatt av elevaktive tilnærminger når de planlegger undervisning og mindre opptatt av tradisjonell klasseundervisning der formidling av kunnskap er i fokus. Imsen og Ramberg (2014) har funnet at lærernes fokus på elevmedvirkning er dalende. De konkluderer med at den lærerstyrte pedagogikken er i fammersj når langt flere lærere er enige i utsagnet: "Lærerens rolle bør først og fremst være å formidle kunnskap til elevene" har betydelig mer støtte blant lærerne i 2012 enn i 2001. Elevundersøkelsen 2007 viser at tavleundervisning og «å høre på læreren snakke» er den klart mest utbredte undervisningsformen på ungdomstrinnet og i Vg1 (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Denne gjennomgangen viser at det kan virke som mange lærere trenger mer kunnskap om hva som gir god læring. Dette er viktig å utforske for å kunne sikre at lærernes faglige handlingskompetanse er tilpasset det økte behovet for lesekompetanse hos elevene og det faktum at alle lærere plutselig har fått et mandat som leselærere. Dette er spesielt viktig for å realisere målsettingen om sosial utjevning gjennom utdanningssystemet. Det er barn, unge og voksne med lite læringsstøttende omgivelser, som for eksempel barnevernsbarn, som taper mest dersom praksis og utdanningspolitikk ikke er tilstrekkelig kunnskapsbasert. Dette er fordi disse gruppene i større grad enn andre er avhengige av ressursene og kvaliteten i det offentlige utdanningssystemet. Derfor legger departementet i stortingsmelding 31 (Kunnskapsdepartementet, 2007) vekt på lærernes kompetanseutvikling etter at de har fullført grunnutdanningen, og på hvordan lærerne kan få mer hjelp og støtte til en kunnskapsbasert praksis. Departementet ønsker å bistå i dette arbeidet blant annet ved å bidra til å utvikle verktøy som har dokumentert effekt, og ved å fremme et mer kunnskapsbasert utviklingsarbeid og derved bedre praksis i skole og barnehage. Dette er fordi forskningen viser at systematisk arbeid der hele virksomheten er involvert, og som er basert på kunnskap om hva som virker, gir resultater (Kunnskapsdepartementet, 2007). UiU-satsingen er ment å være et svar på dette, og litt mer utfyllende informasjon om denne satsingen følger under.

2.3 Ungdomstrinn i utvikling

Ungdomstrinn i utvikling, forkortet til UiU, var **skolebasert** kompetanseutvikling. Det vil si at det rettet seg mot alle ansatte med en pedagogisk funksjon på skolen, og bidro til å forbedre praksisen i klasserommet og videreutvikle skolen som organisasjon. En viktig oppgave for ledelsen var å skape tid og rom for utviklingsarbeid før, under og etter at universitet eller høyskole hadde bidratt. For at ny kunnskap ikke skulle begrenses til enkeltlærere, måtte skolen etablere strukturer og planer for hvordan de skulle dele, ivareta og anvende ny kunnskap. Det ble utarbeidet pedagogiske nettressurser i forbindelse med satsingen som var ment å være relevante og lett tilgjengelig for alle på utdanningsdirektoratet sin hjemmeside (Utdanningsdirektoratet, 2018). Universitets- og høyskolemiljøene formidlet disse ressursene til lærerne i samarbeid med ressurslærere ved de enkelte skolene. Ressurslærerne støttet arbeidet på skolene i samarbeid med skoleledelsen, og dette

arbeidet gikk over tre semestre på hver av de respektive skolene.

På skolen i denne studien valgte de å få dette til gjennom aksjonslæring, fordi dette passet bra til grunnprinsippene for UiU-satsingen. I aksjonslæring er holdningen at skolen som organisasjon er den viktigste enheten for forandring, og at lærerne i fellesskap må utvikle rutiner for å lære av egen praksis. Forutsetningen er at lærerne settes i stand til å kunne reflektere over egen praksis. Hovedprinsippene i aksjonslæring er at det ut i fra en problemstilling legges en plan for forbedring av undervisningen. Informasjon om det som skjer i klasserommet registreres, for deretter å drøftes i fellesskap i kollegiet. En ny plan legges på grunnlag av refleksjonen, og man er klar for en ny runde med aksjonslæring (Imsen G. , 2016). I forebyggende sammenheng kan dette dermed klassifiseres som et universelt tiltak for hele ungdomsgruppen.

Oppsummert kan en si at budskapet i stortingsmeldingene om bedre skole for alle og grunnlaget for UiU-satsingen er at mange lærere trenger å ta i bruk mer kunnskapsbasert praksis i forhold til en bedre tilpasset leseopplæring for **alle** barn. I denne sammenhengen vil det handle om forståelsen læreren har av hva lesekompetanse er, hvordan læreren underviser i lesing og hvordan læreren jobber med motivasjon fordi dette har betydning for å inkludere utsatte elever i opplæringen. Dette forklares i det følgende, men først drøftes begrepene utsatte barn, lesekompetanse og lesing som grunnleggende ferdighet fordi disse er vesentlige begreper i studien.

3. Teoretiske perspektiver

3.1 Utsatte barn

Det kan være mange grunner til at et barn havner i en sårbar og utsatt posisjon i oppveksten. Barnet kan ha en eller flere risikofaktorer i livet sitt som for eksempel; funksjonshemming, fattigdom, omsorgssvikt, diagnose, mobbing eller lærevansker som øker sannsynligheten for at barnet etterhvert får problemer med å bli inkludert i arbeidsliv og sosiale nettverk. Skoleproblemer er en slik faktor som kan bidra til å gjøre barnet utsatt. Dette underbygges i en svensk bok med tittelen «Ung med tung sosialproblematikk» der følgende setning innleder kapittelet om leseforståelse; “Den som ikke leser bra, løper en overhengende risiko for å havne utenfor” (Carpelan & Rundqvist, 2002). I en bok om forebyggende barnevern poengteres det at utdanningssystemet må legge til rette for at alle tidlig inkluderes i gode læreprosesser (Gjertsen, 2007). I boka *Moderne barndom* står det å lese at ungdom som senere får problemer, mangler grunnleggende kompetanse (Frønes, *Moderne barndom*, 2010). Hva som kan være de utsatte barnas problem i møte med skolen, forsøkes forklart under.

Internasjonale undersøkelser av ferdigheter i lesing og regning viser at Norge er et av landene med høyest ulikhet i læringsutbytte mellom elevene, og at Norge har en stor andel elever med svake grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2006). Mye tyder på at dette blant annet kan ha sammenheng med måten det undervises på. I Norge blir elevoppgaver og aktiviteter i mindre grad satt inn i en større kunnskapsmessig, faglig og teoretisk ramme. Det overordnede, **metakognitive** aspektet ved læring, det vil si spørsmål rundt hva man har lært, om man har forstått det, hva man må gjøre for å forstå bedre, og hvordan læringen henger sammen med det man har lært tidligere, ikke ser ut til å være fremtredende (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette rammer særlig elever som ikke har foreldre som har muligheter til å støtte elevens læringsarbeid. Det blir et problem at enkelte elever overlates for mye til seg selv, med et for stort ansvar for å planlegge og organisere sin egen læring. Ikke alle elever har de nødvendige forutsetningene for å klare dette. Elever som får lite hjelp og oppfølging av lærerne, og som ikke har

foreldre som følger opp, risikerer dermed å få mindre ut av opplæring som er organisert slik. Det er godt dokumentert at barn og unge med mindre støttende familieforhold, slik som barn under barnevernet, er spesielt sårbare når det gjelder skole og arbeid (Havik, 2018). Tidemand med flere fant i en svensk studie at disse barna har lave skoleprestasjoner og lav utdanning, og konkluderte med at dette utgjør en av de sterkeste risikofaktorene for fosterbarn og barn i barnevernet (Havik, 2018).

Personer som på denne måten ikke kommer inn i gode læringsprosesser, vil ha en økt risiko for å komme inn i en negativ utviklingsspirale. En kan tenke seg at mange av de utsatte barna befinner seg i denne kategorien. Når et barn ikke lærer må man først og fremst spørre seg om det er forhold i eller ved utdanningssystemet som bidrar til at barnet ikke lærer, og ikke mot barnets familie eller andre forhold barnehager og skoler ikke kan gjøre noe med. For skolen vil det derfor være fruktbart å ha et større kulturorientert syn på barns utvikling. Det vil si at det kan være disse grunnleggende metakognitive bakgrunnsferdigheter, som forklart over, som mangler heller enn manglende egenskaper ved barnet (Hundeide, 2003). Thomas Nordahl legger også vekt på dette perspektivet når han poengterer at når det gjelder elever med atferdsvansker så skal ikke søkelyset rettes bare mot eleven, men mot læringsmiljøet og selve undervisningen (Nordahl, 2012). Mer ressurssterke elever derimot vil kunne dra fordeler av en skole som beskrevet over. Denne elevgruppen har større sannsynlighet for å forstå implisitte krav og forventninger, og vil dermed lettere kunne tilpasse seg de gjeldende forhold. Det vil si at de klarer å lære selv om det metakognitive elementet i undervisningen er lite fremtredende.

I denne sammenhengen er det verdt å diskutere hvilke barn som står i fare for å havne i denne posisjonen. Det er klart at utsatte barn som erfarer og lever med belastninger over tid risikerer å utvikle svakere motivasjon, oppmerksomhet og konsentrasjon. På den andre siden er det kanskje sånn at det ikke trenger å være så alvorlig som omsorgssvikt før en likevel kan begynne å henge etter på skolen. Ivar Frønes (2010) påpeker også at manglende evne til oppmerksomhet i seg selv kan være en kilde til marginalisering. Det er med andre ord mye som tyder på at det å ikke mestre skolen kan være en selvstendig kilde til utsatthet i vårt samfunn. Det er

derfor viktig at lærere tilpasser leseopplæringen til alle elever, selv om det fortsatt er viktig å ha et spesielt fokus på de barna som har mer sammensatte og omfattende utfordringer. Det er lovpålagt gjennom § 1-3 i opplæringsloven at skolen skal sikre at alle barn får tilpasset opplæring. Det er derfor et viktig poeng at UiU-satsingen er et universelt forebyggende tiltak. Opplæringslovens paragraf 5-1 om spesialundervisning faller ikke inn under oppgavens tema selv om dette også er et viktig virkemiddel for barn og unge som av ulike årsaker har problemer med læring.

3.2 Lesekompetanse

Forskning på leseutvikling bygger på innsikt både fra kognitive og sosiokulturelle teorier. Innen den kognitive tradisjonen har man utarbeidet modeller hvor man er opptatt av selve forståelsesprosessen, fremfor utvikling og undervisning i leseforståelse (Anmarkrud, 2009). De kognitive teoriene tar utgangspunkt i at lesing kan beskrives som to delprosesser. For det første må teksten avkodes, og da trenger leseren ferdigheter som gjør at han eller hun er i stand til å gjenkjenne den trykte teksten, uttale ordene og få adgang til betydningen. For det andre må teksten forstås utover ordnivået. Dette krever en leser som blant må kunne aktivere bakgrunnskunnskaper og sammenligne det de leser med det de vet fra før. Oppsummert kan en si at lesingen blir forklart som en individuell og indre prosess, som kan studeres uavhengig av konteksten det leses i. Det viktigste bidraget fra disse teoriene i skolesammenheng er innsikten i enkeltindividets utvikling av ulike delferdigheter i lesing (Kulbrandstad, 2003). Det er utarbeidet mange ulike tester for å kartlegge leseferdigheter ut i fra dette perspektivet.

I de sosiokulturelle teoriene er man opptatt av hvordan ulike sosiale og kulturelle vilkår bidrar til å bestemme hvordan vi bruker lesing. For å være skriftkyndig må en kunne bruke lesing og skriving til ulike formål og i ulike situasjoner, og det blir sett på som en sosial praksis som handler om interaksjon mellom mennesker (Kulbrandstad, 2003). Skaftun med flere vektlegger også det sosiale aspektet ved lesing, og konstaterer at det handler om å komme inn i et skriftkulturelt fellesskap der en til slutt er i stand til å innta en selvstendig og myndig holdning til teksten (Skaftun, Solheim, & Uppstad, 2014). Det handler om å kunne møte tekster på en mer aktiv måte for å kunne ta del i et større fellesskap. Denne viktige og på mange måter omfattende

tilgangen til språklige praksiser handler i ytterste konsekvens om å komme inn i samfunnet eller stå utenfor, for selv om det er vanskelig å påvise kausalitet mellom nivå på lesekyndighet og økonomiske ressurser er det lett å påvise korrelasjon. OECD har funnet at: “Literacy affects; labour quality and flexibility, employment, training opportunities, income from work and wider participation in civic society” (Christie & Simpson, 2010). Skriftkyndighet, forstått på denne måten vil, variere fra situasjon til situasjon. Det blir dermed ikke aktuelt å måle lesenivå som en ferdighet uavhengig av kontekst.

Disse to perspektivene på lesekompetanse er avgjørende som utgangspunkt for leseundervisningen, og de diskuteres i det følgende.

3.3 Lesing som grunnleggende ferdighet

For å kunne undersøke om og hvordan undervisningspraksisen i lesing som grunnleggende ferdighet har endret seg, trenger en å problematisere begrepet «grunnleggende ferdigheter» først, siden termen er relativt ny i norsk utdanningssystem. Begrepet ble innført som en sentral del av den nye læreplanen «Kunnskapsløftet» som ble innført på de fleste trinn i grunnskolen og i videregående opplæring høsten 2006. Den bygget på Stortingsmelding nr. 30; Kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Det er ikke nødvendigvis opplagt hvordan et slikt nytt begrep skal tolkes og fylles med innhold.

Sølvi Mausethagen har skrevet en diskursanalyse av begrepet «de grunnleggende ferdighetene» (Mausethagen, 2007). Hun bruker Laclau og Mouffes teoretiske rammeverk som legger til grunn at et begrep ikke sier så mye i seg selv, men må bli satt i relasjon til andre tegn for å gi mening. Teorien deres peker på at diskursene i den sosiale virkeligheten består av “momenter”, som er betegnelser på sosiale forhold som har blitt etablert i en bestemt diskurs, og “elementer” som representerer sosiale forhold hvis identitet enda ikke har blitt endelig fastlagt. I en bestemt diskurs vil en prøve å gjøre «elementer» til «momenter» og konstruere et sentrum, kalt «knutepunkt». Dette er et moment som får status som universelt, og som låser de andre momentene rundt seg. Det betyr ikke så mye i seg selv, men er avhengig av å

bli satt inn i et bestemt system for å gi mening. Dette «knutepunktet» kan også være et «element» om det i særlig stor grad er åpent for å bli definert med ulike innhold, og er et begrep som ulike diskurser ønsker å definere ulikt.

Ut ifra denne teorien vil dermed «de grunnleggende ferdighetene» være et «element» som skal fylles med innhold gjennom både å påvirke og bli påvirket av andre «elementer» og «momenter». Mausestaden argumenterer for at det i den utdanningspolitiske diskursen dannes en relasjon mellom literacy, kompetanse, «de grunnleggende ferdighetene» og kunnskapssamfunnet som forsterker inntrykket av at det er den funksjonelle forståelsen av uttrykkene som er fremtredende. Det vil si at literacy presenteres som et sett av ferdigheter som må mestres, og lesing blir en individuell, funksjonell og dekontekstualisert ferdighet som kan testes gjennom for eksempel nasjonale prøver. Det tilsvarer et perspektiv på lesekompetanse som springer ut fra de kognitive teoriene som forklart over, og som sammenfaller med den forståelsen av lesing mange lærere har; Jamfør kapittelet om lærerrollen. Det finnes imidlertid diskurser på andre arenaer enn den utdanningspolitiske, og den **sosiokulturelle** kritikken målbærer en slik konkurrerende diskurs som argumenterer for at lesing og skriving alltid er en funksjon av den konkrete sosiale praksis og den konkrete situasjon. I denne diskursen relaterer «de grunnleggende ferdighetene» seg til begreper som allmenndannelse, demokrati og kritisk tenkning.

Judith Langer argumenterer for at en slik måte å lese på innebærer at leseren må veksle mellom ulike posisjoner for å få best mulig grep på teksten (Utdanningsdirektoratet, 2012). Den første posisjonen handler om å skaffe seg oversikt og best mulig utgangspunkt for å tre inn i tekstens forestillingsverden. Den andre er når lesingen er i gang så må vi være lojale mot tekstens logikk, og fange opp mest mulig av det den inneholder. Den tredje handler om at vi underveis i lesingen relaterer teksten til det vi tror og vet, og enten reviderer vår egen forståelse eller lar kunnskapen vår bestemme hvordan vi vurderer teksten. Den fjerde posisjonen handler om refleksjon over teksten som tekst, det vil si over formelle virkemidler, sjanger og diskursive aspekter. Disse posisjonene kjennetegner all aktiv lesing, og handler samlet sett om til enhver tid å se den mest hensiktsmessige måten å forholde seg til teksten på. Å lese fagtekster blir dermed ikke noe fundamentalt

annet enn å lese skjønnlitteratur, fordi denne leserollen inviterer til å involvere seg kognitivt, emosjonelt og verdimessig (Utdanningsdirektoratet, 2012). Å vise elevene inn i en slik flerdimensjonal leserolle krever tid og krefter fra læreren, men er helt nødvendig å utvikle hos elevene om de skal få en funksjonell leseferdighet. Dette forklares i det følgende avsnittet.

Disse to ulike innfallsvinklene til lesing er viktige fordi perspektivet på lesing påvirker hvordan folk oppfører seg i ulike lese- og skrivesituasjoner. De sosiokulturelle teoriene om lesing har gitt kunnskap om hvordan forskjeller i måten barn og foreldre fra ulike miljøer samhandler omkring bøker på, og hvordan ulike praksiser har vist seg å forenkle eller komplisere samarbeidet mellom skole og hjem i den første leseopplæringen (Kulbrandstad, 2003). Hvordan læreren omgås tekst har derfor stor betydning fordi noen barn trenger å bli bevisst det kommunikative aspektet ved lesing. En studie av Kulbrandstad (2003) gir et eksempel på dette. En stor del av elevene viser at de oppfatter lesing som avkoding og ikke som en meningsseekende aktivitet. Skal elevene begynne å gå i dialog med teksten er dette noe læreren kan påvirke ved å modellere slik lesing. Han eller hun må skape situasjoner der elevenes oppmerksomhet rettes mot lesing som en prosess der vi skaper forståelse. Dette vil motivere elevene til å møte tekst på en ny og mer givende måte. Guthrie (2003) understreker også viktigheten av at lærere klarer å utnytte potensialet i dialog og interaksjon omkring faglige emner. Det er viktig i denne sammenheng å merke seg at det da er avgjørende at man legger til rette for åpne samtalestrukturer. Det kan med andre ord ikke være forhåndsdefinerte svar, for forståelsen av teksten skal utvikles i fellesskap med hverandre og læreren. Dette fordrer at begrepet «grunnleggende ferdighet i lesing» i denne sammenheng relaterer seg til den diskursen som vektlegger allmenndannelse, demokrati og kritisk tenkning, og ikke bare oppfattes som en delferdighet som kan måles i nasjonale prøver. Det er viktig at lærere er seg bevisst denne spenningen, og gir rom for begge disse forståelsene av lesing i undervisningen sin nettopp for å sikre alle barn denne kompetansen. Først da har læreren mulighet til å nå de barna som ikke har tilstrekkelige skoleforberedende ferdigheter i form av å kunne kommunisere med og om tekst. Det er stor sannsynlighet for at mange utsatte barn befinner seg i denne gruppen, og det er viktig at læreren klarer å identifisere og hjelpe elever som trenger spesiell oppfølging

på dette punktet.

3.4 Elementene i leseopplæringen

For å utvikle denne flerdimensjonale leseferdigheten hos eleven trengs det som ofte blir kalt “den andre leseopplæringen”. Det viser det seg å være lite kunnskap om hva slags leseopplæring norske skolebarn får etter at de har knekket lesekoden. De få som er gjort peker i entydig retning av at leseopplæring i liten grad har stått på dagsorden (Roe, 2008). Den andre leseopplæringen består også av mange elementer. Her blir fokuset på undervisning som fokuserer på lesestrategier, samt undervisning som gir motivasjon for lesing gjennom å gjøre lesingen til en sosial aktivitet og å tilpasse leseinstruksjonen til elevenes behov. Årsaken til dette er at disse innfallsvinklene relaterer seg til det sosiokulturelle perspektivet det ble argumentert for innledningsvis. Jeg vil i det følgende presentere dette.

3.4.1 Sosiokulturell teori

Nyere forskning på strategiundervisning er påvirket av Vygotskys tanker om barns kognitive utvikling (Vygotsky, 2001). Hans sosiokulturelle teori beskriver hvordan barn tilegner seg ferdigheter gjennom sosial interaksjon med jevnaldrende og voksne. Et viktig poeng i denne sammenhengen er at Vygotsky konkluderte med at barnet begynner å operere med begreper og praktisere begrepstenkning før det er helt klar over disse operasjonenes natur. Hos barn utvikles begrepet-i-seg-selv og begrepet-for-andre tidligere enn begrepet-for-en-selv. Det betyr at de tar i bruk begreper uten at de helt skjønner innholdet i begrepene, men etterhvert som de bruker disse begrepene sammen med kyndige personer internaliseres begrepene. Dette ledet han til teorien om at unge menneskers tenkning og atferd ikke inspireres innenfra, men kommer fra det sosiale miljøet. Individuell bevissthet bygges derfor utenfra gjennom relasjoner med andre, og etter dette må høyere mentale funksjoner hos mennesker ses som produkter av formidlet virksomhet. Enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling viser seg først mellom mennesker; interpsykologisk, og så inne i barnet; intrapsykologisk. På grunnlag av dette innførte han begrepet “den nærmeste utviklingssonen”. Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen. Ethvert barn kan gjøre mer når det får hjelp, enn det kan klare på egenhånd, men bare innenfor de grensene dets eget utviklingsnivå setter. En kan

tenke seg at dette er et svært viktig poeng i forhold til barn som av ulike årsaker har problemer med å relatere seg til læringsarbeidet, fordi læreren på denne måten kan bli en veileder i nødvendige mentale skoleferdigheter.

Overfører en denne tankegangen til undervisning av lesestrategier vil det bety at det ikke er nok å formidle ulike lesestrategier til barna som de deretter skal ta i bruk. Læreren må modellere og gjøre lesestrategiene sammen med elevene flere ganger til de lærer å bruke strategiene som redskaper for å forstå tekst. Ved å lese på denne måten sammen med læreren lærer etter hvert barna når, hvorfor og hvordan de skal bruke ulike lesestrategier. De vil dermed være i stand til å overvåke sin egen forståelse under lesing og variere strategier ut i fra teksten og lesingens hensikt. Lesestrategiene har gått fra å være noe de gjør sammen med læreren uten helt å skjønne nytten av det, til å bli psykologiske redskaper barnet kan bruke helt selvstendig. I bakgrunnsdokumentet for "UiU" er dette vektlagt; «Det handler om å lære seg kodene som må knekkes for å skjønne fullt ut hvordan en leser og forstår tekster, hvordan en tenker og hvordan tanker formidles i fagets tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Her etterlyses det metakognitive aspektet ved undervisning, og hvordan læreren underviser og omgås tekst sammen med elevene blir helt avgjørende for å gjøre undervisningen mer eksplisitt. Dette underbygges med relevant forskning i det følgende.

3.4.2 Lesestrategier

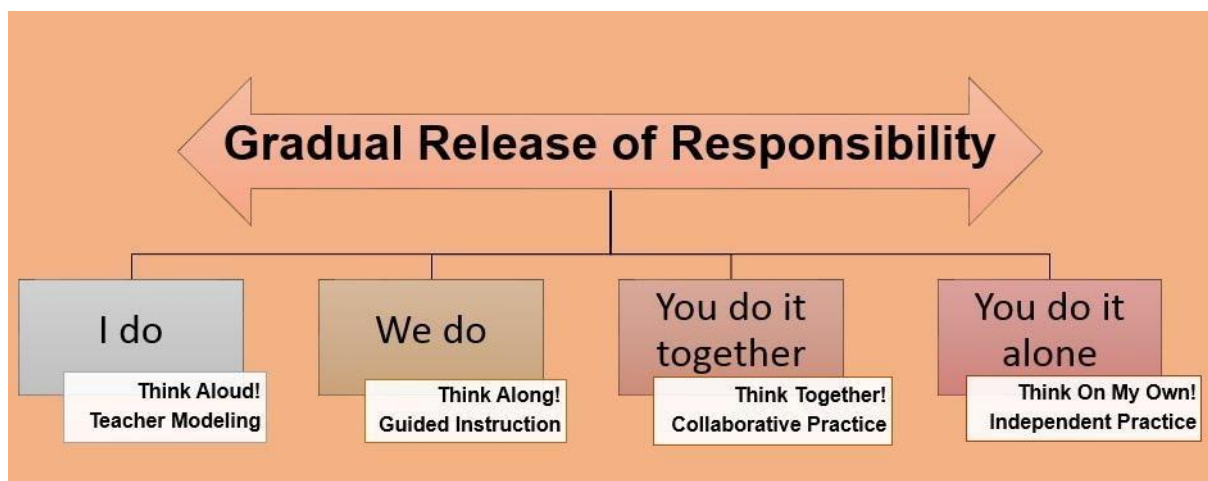
Lesestrategier er mentale aktiviteter leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse (Bråten, 2007). Gode lesere vurderer hvilke strategier som er nyttige for å lære, de systematiserer informasjonen i tekst og kan stille ulike typer spørsmål til teksten når de leser og kontrollerer om de har forstått det nye de har lest (Roe, 2008).

Det er etterhvert mye forskning som viser at lesestrategier må undervises eksplisitt. Det vil si at undervisningen er konkret og direkte, og læreren forklarer og demonstrerer effektive lesestrategier (Andreassen, 2007). RAND Reading Study

Group er en Amerikansk global tenketank som leverer oppdatert forskning, og de oppsummerer forskning på leseundervisning på denne måten:

Explicit instruction provides a clear explanation of the criterion task, encourages students to pay attention, activates prior knowledge, breaks the task into small steps, provides sufficient practise at every step, and incorporates teacher feedback. It is particularly important for the teacher to model the comprehension strategies being taught. Careful and slow fading of the scaffolding is important (Sweet & Snow, 2003).

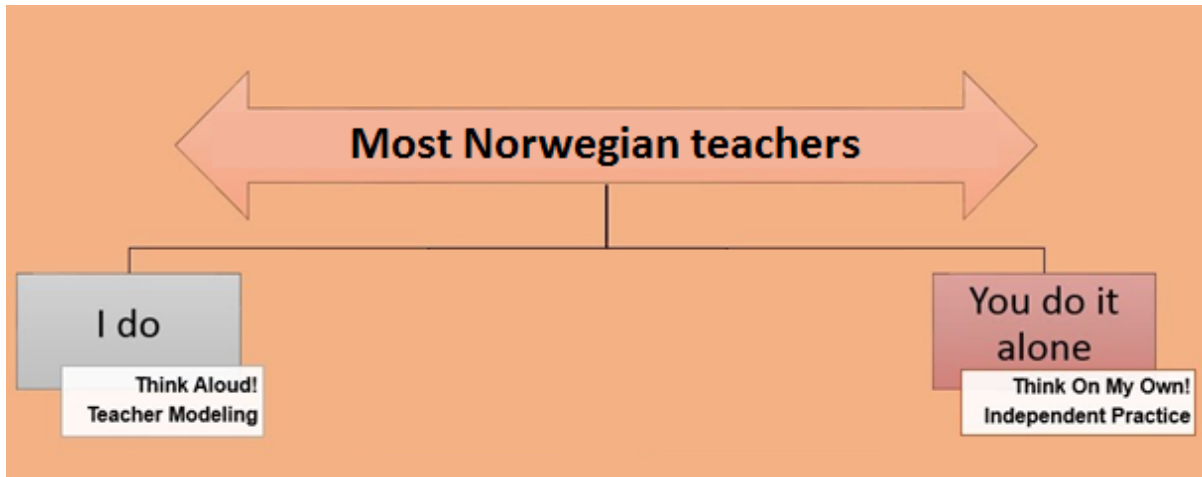
Her vektlegges til slutt at læreren eksplisitt modellerer strategiene og sakte trekker tilbake støtte etterhvert som barnet i økende grad behersker strategien. Dette kan tydeliggjøres med en modell:



(Marion County, 2017)

Mye av bakgrunnen for UiU-satsingen, som forklart før i kapittelet, er at denne måten å praktisere leseopplæring på i liten grad benyttes i norsk skole. Det er blant annet dette som menes med at det metakognitive aspektet er lite fremtredende i norsk skole. Andreassen (2007) påpeker at opplæring i leseforståelse, i den grad det forekommer i norsk skole, er av det implisitte slaget. Det vil si at det dreier seg om undervisningsaktiviteter som tar sikte på å øke elevenes leseforståelse på en indirekte måte. Mange elever får opplæring i lesestrategier på mellomtrinnet gjennom læreverk i norsk som for eksempel «Zeppelin» fra Aschehoug. Etter dette er det forventet at de kan bruke disse strategiene videre i utdanningen. Skaftun, Solheim og Upstad (2014) viser til Herzberg med flere når de argumenterer for at arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet ikke er tydelig integrert i fagundervisningen i norsk skole ennå, verken i planlegging eller gjennomføring av undervisningen,

spesielt på ungdomstrinnet og i videregående skole. Dermed kan virke som faglærere ikke ser det som sin oppgave å integrere leseinstruksjon i sin undervisning. En kan dermed se for seg at undervisningen i leseforståelse ofte skjer på følgende måte:



(Omgjort modell; Liv Berit Audestad, 2018)

Læreren presenterer lesestrategier for elevene, og etter det regner de med at eleven tar dem i bruk i videre læring. På den måten hopper man over modellering av strategier, og en gradvis tilbaketrekking av støtte. Dette kan ramme barn som har lite støtte for læring i miljøet sitt eller har en familiebakgrunn der det kommunikative aspektet ved lesing ikke er godt innarbeidet.

Om leseopplæringen skal være inkluderende og hekte på de elevene som ikke har opparbeidet seg nok lesekompetanse på de lavere trinnene vil det kreve en økt grad av elevaktivitet og interaksjon mellom lærer og elever. Videre må en vekke interessen for og lyst til å lese hos disse elevene. Læreren må klare og øke motivasjonen hos disse elevene for å få dem til å investere tid og krefter i lesingen. Dette er tema i neste avsnitt.

3.5 Motivasjon for lesing

Forskning viser at motiverte elever har store fordeler. De oppnår større leseferdigheter enn mindre motiverte elever. Motiverte og engasjerte elever leser mer

målrettet og har alltid en hensikt med lesingen (Sweet & Snow, 2003). Dette er et helt avgjørende punkt fordi evnen til å overvåke egen leseprosess er viktig for leseforståelsen. Videre må man kunne konsentrere seg, ha utholdenhet, selvtillit og evne til å reflektere over egen læring. Det kreves også et følelsesmessig engasjement, som igjen forutsetter interesse eller at lesingen har en hensikt. Dette klarer bare den aktive og engasjerte eleven fordi lesestrategier er mentale aktiviteter leseren **velger** å iverksette for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse. Å jobbe for å øke motivasjonen hos elever som strever med lesing blir dermed viktig. I det følgende diskuteres motivasjonsbegrepet, og det gjøres en avgrensing for denne oppgaven.

Motivasjonsbegreper kan forstås og undersøkes som generelle eller domenespesifikke komponenter. Et viktig spørsmål blir da hvilke komponenter som bør undersøkes med et generelt utgangspunkt, og som en dermed antar at er virksomme på tvers av domener og situasjoner, og hvilke komponenter som bør undersøkes spesifikt. Domenespesifikke komponenter er ikke en generell følelse av kompetanse, men en forventning om å kunne gjøre en bestemt type oppgaver. Fordi flere studier viser at barns oppfatning av egne ferdigheter og mestring varierer fra domene til domene, hevder Wigfield med flere at det er godt empirisk grunnlag for å forstå deler av motivasjonsbegrepet som en domenespesifikk faktor (Anmarkrud, 2009).

I denne oppgaven velger jeg derfor å ha fokus på to domenespesifikke komponenter og to generelle komponenter fordi disse er spesielt viktige for elever som av ulike grunner har heftet seg av læringsarbeidet. De to domenespesifikke komponentene som er viktige i denne sammenheng, er om undervisningen er med på å gi mestringsforventning i forhold til lesing og om eleven faktisk vil lese de ulike tekstene. De to generelle motiverende faktorene som studeres i oppgaven er variasjon i undervisningen og samarbeidslæring fordi disse er vektlagt i UiU-satsingen (Kunnskapsdepartementet., 2010). En diskusjon om disse elementene følger under.

3.5.1 Domenespesifikk motivasjon

Mestringsforventning innebærer at erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver gir forventning om å mestre nye oppgaver. Erfaring med og forventninger om mestring krever derfor tilpasset opplæring. Det vil det si at læreren møter eleven i forhold til hans eller hennes ferdigheter og behov. Dette tilsvarer å jobbe i barnets utviklingszone som ble forklart innledningsvis i dette kapitlet. Et viktig poeng her er hvordan lærere tenker at de finner barnas ulike utviklingssoner. Ofte handler testingen om at eleven skal finne riktige svar etter å ha lest en tekst. De nasjonale prøvene i lesing er et eksempel på dette. Disse prøvene sier lite om hva elevene tenker om lesing og hvorvidt de overvåker og tilpasser strategibruk under lesingen. Også i andre land med lignende tester er dette et problem:

“We would expect that the students themselves, their teachers, parents, schools, communities, systems and governments would all want to know something else: something about students` understanding, appreciation, use and production of texts that have ecological validity both in and for school, and for their growing experiences as members of society. (...) It means learning that is accompanied and driven by an appropriately rich and comprehensive metalanguage. It also means learning that is focused on interpretation and textuality, broadly construed, including learning that is informed by multiple modalities that characterize daily curricular texts in schools, and curriculum-specific forms of critical analysis an effective textual production” (Christie & Simpson, 2010).

Her etterlyses det å vurdere barnets lesekyndighet i kontekst. Leselos som er utviklet av Lesesenteret i Stavanger er et eksempel på hvordan dette kan løses. Det er et verktøy som skal veilede lærerne slik at de kan løse elevene mot funksjonell leseferdighet i et mer flerdimensjonalt perspektiv. Materiellet består av en sirkelmodell som viser lesingens sentrale områder:



(Lesesenteret, 2017)

Videre består materialet av et observasjonsskjema som lærere bruker som grunnlag for å veilede elevene videre i den fagspesifikke leseutviklingen. Verktøyet kan fungere som sjekklister for undervisningsplanlegging, for kvalitative observasjoner av elevenes leseutvikling og for tilrettelegging av lærergruppens kompetanseutvikling om lesing (Lesesenteret, 2017). Det er så omfattende at det nødvendigvis må være en integrert del av undervisningen gjennom hele året og i kollegiet. Dette står i kontrast til kartlegging som er unnagjort på halvannen time. Denne måten å jobbe på sikrer at læreren har mulighet til å treffe den enkeltes utviklingszone. Skal en oppnå det må det til en viss grad av differensiering, og dette vil være svært krevende for lærerne. Skaalvik og Skaalvik (2011) påpeker at det langt på vei er en umulig oppgave med de ressursene den gjengse lærer har tilgjengelig. Derfor handler det

mer om å etterstrebe tilpasning så langt det er mulig, fordi grad av tilpasning og elevenes motivasjon henger sammen. Mestringsopplevelser er som før nevnt også viktige i forhold til å bygge opp resiliens hos de utsatte barna.

I forhold til om elevene vil lese teksten er det viktig å diskutere betydningen av indre og ytre motivasjon. Elever som er indre motivert leser fordi det er spennende, fordi det er interessant og fordi de ønsker å lære noe. Elevene som er ytre motivert leser for eksempel for å oppnå en belønning eller fordi de har fått beskjed om det. Dette er to ytterpunkter, og elevene vil befinne seg et sted mellom disse i de ulike lesesituasjonene. Det er imidlertid studier som viser at særlig hos gode lesere er både indre og ytre lesemotivasjon aktivt til stede (Anmarkrud, 2009). Samtidig som det er mange elever som har liten indre motivasjon, og er dermed avhengig av ytre motivasjon for å ta fatt på en tekst. Som tidligere beskrevet er ofte utsatte barn i denne situasjonen at belastningene de lever med har resultert i svakere motivasjon for læring. Disse elevene trenger stimulerende aktiviteter og oppgaver som frister dem til å kople seg på læringsarbeidet som foregår i klasserommet (Skaftun, Solheim, & Uppstad, 2014).

Et tiltak i forhold til å øke motivasjonen for lesing er å vekke interesse. Gjennom samtaler om et kommende tema eller å diskutere betydningen av aktuelle begreper kan en aktivere bakgrunnskunnskap. Dette gir gjenkjennelse som bidrar til en opplevelse av relevans for elevene, og sjansen øker dermed for at de åpner seg for innholdet i tekstene og er villige til å gjøre en innsats for å forstå det (Skaftun, Solheim, & Uppstad, 2014). Mange av de elevene som trenger å bli motivert for skolearbeid og lesing kan ofte ha lite bakgrunnskunnskap om temaet. De trenger stimulerende aktiviteter som frister dem til å kople seg på læringsarbeidet. Eksperimenter og dramatisering er godt egnet til å trigge en slik situasjonell interesse. Frihet i valg av lesemateriale oppleves også som motiverende fordi elevene trenger å oppleve at de kan påvirke skoledagen sin (Sweet & Snow, 2003).

Samtidig er det viktig for motivasjonen at lesingen har en hensikt. Å gi ulike lesebestillinger er en måte å gjøre dette på. Disse kan medvirke til at en unngår en form for "mental utmelding" hos elever. De inviterer til refleksjon og arbeid med

leseforståelse, og vil gi mange ulike leseerfaringer. Disse kan igjen være utgangspunkt for “kollektive lesesituasjoner” der alle elever utfordres til å dele sine tanker om teksten (Kverndokken, 2012). Dette vil også være viktig i forhold til det sosiokulturelle perspektivet på lesing der en legger grunnlaget for å gi alle elever mulighet til en dialogisk leseferdighet.

3.5.2 Generell motivasjon

Videre bør lesingen være en sosial aktivitet på grunn av at elevene vil finne det svært motiverende å samarbeide med hverandre og med lærerne (Sweet & Snow, 2003). Et eksempel på en slik måte å jobbe på er “Collaborative Reasoning”. Der skal grupper av elever diskutere dilemmaer som kommer frem i ulike tekster. Eleven bringer inn ulike tolkninger, og viser hverandre de ulike forbindelsene denne teksten har til andre tekster eller deres egne liv. I denne prosessen hvor elevene utvikler og svarer på ulike tolkninger av teksten vil de også etterhvert internalisere denne måten å resonnerer om tekst. Ikke bare vil elevene gjøre hverandre gode ved å vise hverandre ulike veier inn i teksten, de vil også mest sannsynlig finne denne meningsbrytningen med jevnaldrende motiverende siden forståelse nesten alltid styrkes av å reflektere i fellesskap (Sweet & Snow, 2003).

I tillegg er variert undervisning et mål for å få med seg flere elever. Dette er fordi elever lærer på ulike måter, og ved å variere undervisningen vil en ha mulighet for å treffe de ulike elevenes læringsstiler. Samtidig er variasjon motiverende i seg selv. Å gi ulike lesebestillinger er en god måte å variere på, og denne arbeidsformen vil dermed ha både generell og domenespesifikk motiverende effekt.

Undervisning i lesestrategier og motiverende faktorer for lesing er valgt ut i denne sammenhengen fordi de er helt sentrale i forhold til å gi utsatte barn handlingskompetanse for læring. Nedenfor utdypes begrepet handlingskompetanse, men først argumenteres det for hvorfor begrepet er aktuelt i denne studien.

3.6 Handlingskompetanse

Nygren (2008) påpeker at begrepet handlingskompetanse overskrider begrepet

«kompetanse i lesing som grunnleggende ferdighet» slik den er definert i kunnskapsløftet fordi kompetansen der er av det formelle og målbare slaget. Dette kan stemme om man legger et kognitivt syn på lesing til grunn. I denne oppgaven er det derimot argumentert for en sosiokulturell innfallsvinkel på leseforståelsen, og det gjør at leseferdighet dermed kan være aktuell å studere i forbindelse med handlingskompetanse for læring. Det er fordi det er lesing som grunnleggende kulturteknikk og strategisk læringsferdighet som ligger til grunn for denne analysen av lærernes kompetanseheving. Et annet poeng er at Nygren (2008) argumenterer for det fagoverskridende elementet ved begrepet. Det har både en sosial og kulturell tilnærming samtidig som det har forankring i den tradisjonelle psykologiens indre individuelle verden. Det vil si at handlingskompetanse retter seg mot en virkelighet som er situert både i individets indre psykiske prosesser og omverdenens sosiokulturelle fenomener. Dette teoretiske utgangspunktet er godt egnet til å studere lærernes undervisning fordi utfordringen deres vil alltid være å balansere individets mentale forutsetninger og samfunnets krav til kompetanse.

«Handlingskompetanse gjør barnet «i stand til» å handle i gitte situasjoner ut fra bestemte behov, mål og motiver» (Nygren P. , 2008) Den er et svar på det stadig mer komplekse samfunnet som forklart innledningsvis. Det vil si at barn og unges kompetanseutvikling ses som en form for regulering av kompleksitet, der barnet gjennom å utvikle komplekse handlingskompetanser reduserer den ytre kompleksiteten i sin hverdag. Med utgangspunkt i forskning er det avledet to viktige satsningsområder for en strategisk kompetanseutvikling som det vil være viktig for utsatte barn å utvikle for å forsvare seg mot og mestre utsatthet. Det er sosiale kompetanser og kompetanser for læring (Nygren P. , 2008). Selv om det er viktig å understreke at disse utvikles i et dynamisk samspill er kompetanser for læring som er tema her. Den består av fem deler:

For det første er det **kunnskap om læring**. I denne sammenhengen er det den kunnskapen eleven har om ulike strategier som kan brukes i ulike lesesituasjoner. For det andre er det **læringsferdigheter**. Det er kunnskap som gjennom trening er blitt transformert til en form som gjør dem funksjonelle i praktisk handling for å nå bestemte mål og løse bestemte oppgaver. Her vil det si at kunnskapene eleven har om ulike måter å lese på, brukes i lesesituasjonene til å oppnå forståelse. Den tredje handlingskompetansen er **kontroll over læringsbetingelser**. Her vil det for

eksempel handle om tilgang på tekst gjennom bøker og internett. Dette punktet blir ikke tillagt større vekt når resultatene etter hvert skal diskuteres på grunn av at enhetsskolen sørger for at alle elever i Norge har god tilgang til det skolematerialet de til enhver tid trenger. Det fjerde elementet er elevers **læringsidentiteter** fordi de også er en vesentlig del av grunnlaget for handling. I denne forbindelse er det særlig aktuelt som motiverende kraft i forhold til deltakelse i leseaktiviteter. Den siste er **handlingsberedskap for læring**, og den utvikles på grunnlag av bearbeidinger av erfaringene fra de fire foregående elementene. Denne delen av den menneskelige handlingskompetansen er den som ligger «nærmest» de konkrete handlingene i praksis (Nygren P. , 2008)

For å oppsummere hittil kan en si at det i flere stortingsmeldinger er blitt vektlagt at skolen har en viktig funksjon i forhold til å forebygge utenforskap. Mange utsatte elever trenger mye støtte for å lære seg hvordan de skal lære, men dette metaperspektivet er lite fremtredende i norsk skole. Det blir med andre ord en kløft mellom disse barnas behov og den undervisningen som tilbys. Denne kløften kan for mange barn bli en risikofaktor fordi den hindrer dem fra å komme i en posisjon som fremmer læring. UiU-satsingens mål er å gi lærerne tilgang til kunnskapsbaserte arbeidsmetoder. De vil dermed ha større mulighet til å jobbe mer systematisk for å inkludere alle elever i gode læreprosesser, og gi spesielt utsatte barn handlingskompetanser for læring. Den kunnskapsbaserte praksisen som er aktuell i forbindelse med leseopplæring er viktigheten av eksplisitt undervisning, og for å motivere elevene er det viktig at undervisningen er tilpasset elevenes faglige nivå. Videre er det sentralt at lesingen skjer i en sosial sammenheng fordi det har en verdi i seg selv, men også fordi det er en god måte å skape interesse og aktivere bakgrunnskunnskap om temaet det skal leses om. I tillegg er det viktig at læreren er seg bevisst at hans eller hennes omgang med tekst vil påvirke elevenes holdning til tekst og lesing. Det er med andre ord dette som er oppgavens hva og hvorfor. Nå følger en redegjørelse for hvordan endring i kompetanse i leseopplæring for lærerne ble undersøkt i studien.

4. Metode for datainnsamling og analyse.

4.1 Oversikt over metodekapitlet

Først i metodekapitlet blir tematisering og design for forskningsmetoden gjennomgått. Deretter presenteres planleggingen av masterprosjektet. Videre fremstilles gangen i intervjuene. Så redegjøres det for transkribering og analysering. Dernest verifiseres oppgaven gjennom å diskutere reliabilitet, validitet og generalisering. Til slutt gjøres forskningsetiske refleksjoner.

4.2 Tematisering og design

Denne studien, av endring hos lærere etter å ha deltatt på skolebasert kompetanseutvikling i to år, er basert på fem intervjuer.

Problemstillingen er:

Bidrar kompetansehevingen for lærerne til en forebyggende praksis i klasserommene?

Problemstillingen er av en slik art at jeg fant at en kvalitativ metodisk tilnærming var den beste fremgangsmåten for å gi dybdebudskap om emnet. Intervju faller inn under kvalitativ metode, og har en økende popularitet innen en mengde humanistiske disipliner. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å få frem betydningen av folks erfaringer og opplevelser av verden, som her hvor lærerne må beskrive opplevelsen av endringer i undervisningen sin. Intervjupersonene blir dermed delaktig i å skape mening og forståelse om et bestemt emne.

Siden formålet med undersøkelsen var å belyse om lærerne etter UIU-satsingen har fått styrket sin kompetanse i å være leselærere i fagene sine tenkte jeg først å observere undervisning. Dette ble problematisk av flere grunner. Jeg kunne jo ikke vite noe om hvordan undervisningen var før satsingen, og dermed ikke ha et sammenligningsgrunnlag for å vurdere endring. Det var også problematisk etisk sett.

Det å sitte bakerst i klasserommet for å sjekke om kvaliteten på leseopplæringen er i tråd med satsingens formål kunne fort gitt lærerne en følelse av å bli kontrollert. Noen ville kanskje kjent på en nederlagsfølelse om de ikke mestret å implementere lesing i undervisningen sin, og dette ville være å påføre forsøkspersonene unødvendig belastning i forhold til fordelene ved undersøkelsen. Jeg valgte derfor en intervjuundersøkelse. Lærerne fikk dermed mulighet til å selv fortelle om endring og undervisning. Dette gir dybdekunnskap om emnet samtidig som det er mer verdig for deltakerne. Jeg valgte i tillegg å intervju deltagerne individuelt for at de ikke skulle bli påvirket av hverandres fokus. Jeg ser i ettertid at dette var en fordel fordi en av lærerne ikke hadde særlig fokus på lesing. Det er ikke sikkert at dette hadde kommet frem om han hadde sittet sammen med fire andre lærere som fortalte om det de gjorde i forhold til lesing. Det er derfor trolig at materialet ble rikere av individuelle intervjuer.

Ved å velge intervju tar en et standpunkt med samtalen som grunnleggende erkjennelsesform. Det legges til grunn en forståelsesramme der verden er slik at vi kan få kunnskap om den gjennom å tolke de opplevelsene av verden de intervjuede har. En slik subjektontologisk posisjon får epistemologiske konsekvenser siden kunnskap alltid inngår i diskurser. Dette er et viktig poeng siden våre handlinger er i overensstemmelse med hvordan vi oppfatter og definerer verden (Ekeland, 2011). Det er med andre ord ikke likegyldig hvilket verdigrunnlag kunnskap hviler på siden det vil påvirke hvordan vi handler. Intervjukunnskap kjennetegnes ved at den er produsert i samspill mellom intervjuer og intervjuperson. Den er dermed relasjonell og samtalebasert. Den er kontekstuell fordi den er knyttet til spesifikke hendelser og omgivelser. Den er språklig og narrativ. Sist men ikke minst er kunnskapen frembrakt gjennom intervju pragmatisk fordi den får sin legitimitet gjennom å kunne sette mennesker i stand til å mestre verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskapen som frembringes i denne undersøkelsen vil dermed få disse kvalitetene, og det passer godt til problemstillingen. Det er lærernes opplevelse av kompetanseheving og endret rolle i deres skolehverdag som jeg ønsker å finne. Det er deres syn på lesing som til syvende og sist påvirker hvordan de underviser i leseforståelse.

4.3 Planlegging

Ut ifra den overordnede problemstillingen ble de tre forskningsspørsmålene nevnt innledningsvis utarbeidet:

- Hvordan har "Ungdomstrinn i utvikling" bidratt til kompetanseheving og endret praksis for lærere i leseopplæring?
- Er det utfordringer eller hindringer i forhold til å implementere rollen som leselærer i undervisningspraksisen?
- Hvordan bidrar dette til forebyggende praksis

Det første spørsmålet gir mulighet for å finne ut om lærerne opplever at de har lært noe nytt og utviklet seg. Det er likevel ikke nok for å endre praksis, og derfor skal forskningsspørsmål nummer to belyse om det er utfordringer i forhold til å implementere det nye de har lært i praksisen sin. Det tredje spørsmålet er med for å vurdere om satsingen kan ha en forebyggende effekt.

Det ble deretter utarbeidet intervju spørsmål. Tematisk er spørsmålene utformet for å få svar på det som er emnet i de ulike forskningsspørsmålene. Videre er det tatt hensyn til det senere stadiet i intervjuanalysen på den måten at de seks første spørsmålene vil være rettet mot en form for kategorisering av hva slags endringer eller hva slags utfordringer lærerne opplever. De ble ikke bedt om å utdype disse svarene annet enn der svaret fremsto som uklart. De to siste spørsmålene derimot er mer innrettet mot en mer fortellende form der lærerne kunne dele opplevelser av at en eller flere elever hadde fått styrket sin lesekompetanse eller fått øket engasjement for lesing. Det ble bedt om litt mer utdyping her. Spørsmålene er i tillegg ment å være dynamiske på den måten at spørsmålene er lett forståelige, korte og frie for akademisk språk. På den måten bidrar de til et positivt samspill og stimulerer intervjupersonene til å snakke om sine opplevelser. På bakgrunn av dette ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1).

Ingen av spørsmålene handlet spesifikt om forebyggende arbeid med barn og unge. Det er fordi dette ligger implisitt i satsingen da et av hovedmotivene i denne er å

hindre frafall i videregående. Satsingen er også på et universelt nivå, og innsatsen rettes dermed mot alle elevene i klassen uten at det på forhånd er identifisert forhøyet risiko. Bakgrunnen for dette valget var at jeg ikke ville lede dem inn på temaet, men heller se i hvor stor grad de var bevisst dette perspektivet. Jeg fikk da også mye informasjon om hva de gjorde med hele klassen. I ettertid ser jeg at det kanskje er en svakhet at jeg ikke spurte spesifikt om hva lærerne tenkte rundt forebyggende arbeid og leseopplæring. Da ville jeg kanskje fått mer informasjon om hvordan lærerne tilrettelegger leseopplæringen spesielt for utsatte elever. På den andre siden hadde det kanskje vært vanskelig å avgjøre i hvor stor grad dette var en vesentlig del av lærernes fokus. Med mer åpne spørsmål fikk jeg muligheten til å få et innblikk i hva som var deres viktigste fokus etter kompetansehevingen, og om utsatte elever hadde en sentral plass i forhold til dette.

4.3.1 Utvalg og rekruttering

Antallet lærere som ble intervjuet var fem. Dette henger sammen med et eksplorerende forskningsdesign der en skal finne tendenser heller enn generaliseringer. Når det er sagt er det likevel viktig at antallet er stort nok til å danne seg et grundig bilde av det en skal studere uten at det dermed er sagt at et større antall ville gitt mye mer informasjon. Det er nemlig slik at et økt antall respondenter vil, utover et visst punkt, tilfører stadig mindre kunnskap. Det er mye som tyder på at fem lærere har gitt et godt utgangspunkt for å kunne diskutere betydningen av satsingen på den gjeldende skolen. Grunnen til at jeg mener dette er at jeg gjennom intervjuene fanget opp tre nivåer av leselærere; fra norsklæreren som i stor grad integrerte leseinstruksjon i undervisningen, og faglærere som delvis klarte dette til den nyutdannede læreren som hadde liten formening om hva det innebar. Det var med andre ord et stort spenn i lærernes kompetanse på leseopplæring, og jeg fikk dermed et rikt bilde av situasjonen på denne skolen.

Jeg var ressurslærer for satsingen på en liten skole, men det var ikke aktuelt å foreta undersøkelsen på denne arenaen da det kan være utfordrende å være forsker i et miljø en selv er en del av. Valget falt derfor på en større naboskole på tettstedet i

kommunen. Ressurslæreren på denne skolen hjalp meg med å finne lærere til meg som var villige til å la seg intervju i forbindelse med tanker etter satsingen. Jeg ba henne rekruttere lærere i samfunnsfag og naturfag siden dette er fag med mye tekst, og lærerne ville dermed ha gode sjanser for å ha tanker rundt lesing i større grad enn i fag som for eksempel gym eller kunst og håndverk.

De fem lærerne som ble med omtales på følgende måte:

Lærer 1: kvinne, naturfagslærer

Lærer 2: mann, nyutdannet naturfagslærer

Lærer 3: kvinne, naturfagslærer

Lærer 4: mann, samfunnsfaglærer

Lærer 5: Kvinne, norsklærer

Samfunnsfag/naturfag og kvinne/mann kan være endret pga. anonymitet. De hadde vært med på satsingen fra høsten 2014 til våren 2016. Skolen hadde utvidet kompetansehevingsprogrammet med et halvt år i forhold til det som var lagt opp fra myndighetene sin side. Det er også verdt å merke seg at en av lærerne var nyutdannet, og bare hadde undervist ett år. Han hadde ikke vært med på implementeringen av satsingen. Alle lærerne skrev under på samtykkeskjema (Vedlegg 2)

4.4 Intervjuprosessen

Intervjuene ble foretatt i februar 2017. Jeg opplevde meg selv som litt stresset i begynnelsen av intervjusituasjonen fordi jeg kjente på at jeg forstyrret lærerne i deres hektiske hverdag. Det er likevel liten grunn til å tro at dette har hatt betydning for svarene fordi jeg kan høre på opptakene at jeg lar det bli stille mellom spørsmålene, og det betyr at lærerne har fått svare utfyllende om det de har hatt på hjertet på de ulike spørsmålene. Jeg klarte også å være lyttende og støttende i intervjuene, noe jeg også kan høre på opptaket der jeg sier «ja» og «mm» når lærerne prater. Lærerne virket trygge og oppriktige gjennom intervjuet, og jeg opplevde relasjonen jeg fikk med lærerne som god. Noe som bidro til dette var at intervjuene ble foretatt

på et uforstyrret grupperom på skolen lærerne jobbet. Dette er et viktig poeng fordi den materielle konteksten har betydning, og en kan tenke seg at slike omgivelser kan bidra til bedret konsentrasjon og åpenhet. Oppsummert kan en si at det er grunn til å tro at lærerne var åpne for å bidra, og at svarene er troverdige.

4.5 Transkribering

Intervjuene ble tatt opp på telefon og transkribert umiddelbart. Dette gjorde at jeg fikk notert ned elementer ved samtalen som ikke kommer så godt frem på lydopptaket. Et eksempel er en av lærerne som refererte til en elev som ikke hadde hørt ordet tekstiler før. Læreren uttalte da ordet med trykket på bakre del, som “tekstilèr”, fordi læreren på den måten indikerte at ordet var ukjent for eleven. Den raske transkriberingen gjorde dermed at jeg fikk et rikere bilde av intervjuet. Jeg kunne huske hva som ble sagt om noe ble uklart på opptaket, selv om det i all hovedsak var lett å forstå.

I transkriberingen ble lærernes dialekt skrevet om til bokmål. Det ble gjort blant annet på grunn av anonymisering. Dette har liten betydning for funnene da intervjueren kjenner dialekten godt, og innholdet ikke kan anses å være endret noe av betydning på grunn av dette. Jeg har også kuttet ut småord for å øke leseforståelsen. Det er anbefalt at spontan muntlig tale omarbeides til lesbar, skriftlig form når språkformen i seg selv ikke er viktig for studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har også et etisk aspekt ved seg siden publisering av usammenhengende og ordrette intervjuer kan medføre stigmatisering siden uhøytidelig muntlig form kan gi svært dårlig språk i skriftform (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.6 Analysering

Analysen av dataene ble foretatt ved meningsfortetting der en forkorter intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Analysen omfatter fem trinn der man først leser gjennom intervjuet for å få en følelse

av helheten. Deretter bestemmes de naturlige meningsenhetene i svarene, og i denne undersøkelsen ble hvert enkelt svar en naturlig enhet. Dette er markert med gult i skjemaet under. På det tredje trinnet uttrykkes temaet som dominerer den enkelte meningsenheten så enkelt og klart som mulig. Dette er markert med grønt i skjemaet under.

Et eksempel fra dette arbeidet følger under:

<p>Svar fra lærer 1 på spørsmålet: Kan du beskrive din rolle som leselærer etter UIU-satsinga?</p>	<p>(Meningsfortetting)</p> <p>Sentrale tema i svaret:</p>
<p>Du er mye mer fokusert nå, og du legger mye mer merke til hvor få ord ungene kan. Og du ser spesielt i naturfag så vi er flinke til å plukke ut fagordene, og så senest i går så leste vi og så spør ... Hva er tekstiler? Så mye mer opptatt av dette her at nå må en nesten gjennom boka avsnitt for avsnitt for å få med seg alle altså. For det er ikke bare fagord, men det er vanlig, jeg synes vanlig ord da. Litt slik. Så jeg synes liksom at i og med at det har blitt mer fokusert på det så har det gjort noe med meg at jeg er mer fokusert, heldigvis.</p>	<p>Læreren er mye mer fokusert på leseforståelsen hos barna</p> <p>Ser i større grad behovet for å lese grundig sammen med elevene for å få med seg alle</p> <p>Ser at mange elever mangler helt vanlige ord og begreper</p> <p>Får med seg flere når hun har skjønt at hun er leselærer i tillegg til det faglige stoffet.</p>

Jeg gjorde dette med alle svarene fra lærerne, og da jeg hadde analysert og funnet **meningsenhetene** til alle svarene på spørsmålet “Kan du beskrive din rolle som leselærer etter UIU-satsinga?” satte jeg dette inn i et nytt skjema. Der undersøkes meningsenheten i lys av hvordan den har sammenheng med endring av leseopplæring, og det ble laget kategorier for de ulike sentrale temaene, og disse er markert med rosa i skjemaet under.

lærer	Fokus på leseforståelse	Fokus på å få med alle/flere	Modellerer lesing	Fokus på ord og begreper utover fagord	Varierer undervisningen
1	Læreren er mye mer fokusert på leseforståelsen hos barna	Ser i større grad behovet for å lese grundig sammen med elevene for å få med seg alle	Ser i større grad behovet for å lese grundig sammen med elevene for å få med seg alle	Ser at mange elever mangler helt vanlige ord og begreper	
2 (Nytndan net lærer)	Fokuserer ikke mye på lesing		Opplever at mange strever med å finne svar på spørsmål selv om hun har anvist hvilke sider svarene står på. Læreren viser ikke til at hun har noen tiltak mot dette.		
3					Varierer undervisningen mer
4	Ser at lesing er viktig i samfunnsfag og engelsk. Må roe seg ned for å få til lesing i samfunnsfag, og finner dette vanskelig.				
5	Mye mer fokusert på lesing i alle fag.		Gjør elevene bevisste på lesing		Varierer måter å lese på

Her ser en de fem kategoriene på øverste linje som de sentrale temaene fra svarene kan deles inn i. Jeg lagde lignende skjema for alle de åtte spørsmålene.

Til slutt ble de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen til deskriptive utsagn, og analysert i forhold til forskningsspørsmålene i studien. Dette presenteres i kapittel 5.

4.7 Verifisering

Reliabilitet, validitet og generalisering er begreper fra de positivistiske metodene i samfunnsfaglig forskning, og er ikke nødvendigvis overførbare til kvalitativ forskning. Kvale & Brinkmann (2015) har en tilnærming til dette der de begrepsliggjør disse termene i nye former som passer til kunnskapsproduksjonen i intervjuer. Overordnet kan en si at det handler om å være pålitelig i iakttagelser og å ha gyldige argumenter og moralsk handling. Denne måten å verifisere på passer for denne oppgaven, og blir beskrevet mer i detalj i de neste avsnittene.

4.7.1 Reliabilitet

Den som intervjuer har betydning for reliabiliteten av undersøkelsen på grunn av at forskningsintervjuet er en byggeplass for kunnskap fordi innsikten skapes i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson. Min konkrete forforståelse inn i denne undersøkelsen er preget av at jeg har vært ressurslærer på naboskolen til den skolen intervjuene foregår. Det umiddelbare inntrykket jeg har fått av virkningen av UiU-satsingen på min egen skole er at lærerne snakker på en ny måte om lesing, men at det er lite endring i praksisen deres og måten barna leser på i timene. Jeg ble bevisst disse fordommene gjennom samtaler med veilederen min, og har jobbet med å nullstille meg i forhold til hva jeg kunne finne av endring på skolen denne oppgaven har i fokus. Jeg synes dette gikk greit siden denne skolen er svært forskjellig fra den skolen jeg jobber på både i størrelse, pedagogisk fokus og den har en mer urban beliggenhet. Det hjalp også at alle lærerne var ukjente for meg. Å bli bevisst dette hjalp meg både i planleggingen og gjennomføringen av intervjuene. Sammenfattet betyr dette at jeg møtte intervjudeltakerne med en interessert åpenhet. Samtidig er det viktig å huske på at en annen person ikke nødvendigvis ville gjort de samme

funnene som meg.

For i kvalitativ forskning handler reliabilitet mindre om repliserbarhet, og mer om å kunne argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet gjennom forskningsprosessen. Kvale og Brinkman (2015) hevder at intervju ikke er en metode der en følger eksplisitte trinn, men et håndverk der intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger bidrar til verdien av den kunnskapen som produseres. En mastergradsstudent er nødvendigvis en nybegynner som intervjuer, og må dermed være ekstra nøye, bevisst og reflektert i alle faser. Det har jeg gjort ved innledningsvis i oppgaven å formidle hva som er målet for undersøkelsen og begrunne hvorfor dette er viktig. Deretter har jeg utarbeidet en grundig plan for arbeidet blant annet ved en utfyllende intervjuguide som tok hensyn til alle de syv stadiene i intervjuundersøkelser. Intervjuguiden fungerte godt som bakteppe for arbeidet da intervjuene kom i gang, for det viste seg å være viktig å ha reflektert over både praktiske og etiske utfordringer på forhånd. I de andre stadiene intervjuing, transkribering og analysering har jeg etterstrebet å gi tykke beskrivelser av vurderinger som er tatt og for fremgangsmåten som ble valgt. Dette er fordi kunnskap som produseres gjennom intervju er situert kunnskap i motsetning til kontekstuavhengig universell viten. Dermed er det viktig å beskrive situasjonelle og interaksjonelle faktorer fordi disse har betydning for den produserte kunnskapen.

4.7.2 Validitet

Validitet handler om gyldighet. Man kan spørre seg om de observasjonene man har gjort faktisk representerer de fenomenene som man ønsket å vite noe om. Får man et sant bilde av endring ved å spørre personene i fokus om de opplever at de har endret seg? Hva om de intervjuede for eksempel har behov for å framstå som flinkere enn de er? Forskere må passe seg vel for ukritisk å akseptere intervjuet som en uproblematisk, direkte og universell kilde til kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å ha det klart for seg at det kan skje mye i klasserommene som intervjueren ikke får vite noe om. Det er derfor et poeng at funnene fra intervjuene bare kan antyde noen tendenser som det eventuelt kan forskes videre på. Det er da

også formålet med studien.

Med denne avgrensingen avklart vil jeg argumentere for at svarene respondentene mine har avgitt er valide av to grunner. For det første kunne alle gi konkrete eksempler på endring, og dette ville vært vanskelig om de faktisk ikke hadde endret seg. For det andre var det mange som snakket åpent om utfordringer, og framsto dermed som svært oppriktige i intervjusituasjonen. Jeg anser derfor at intervjuene var en god metode for å få kjennskap til opplevd endring hos lærerne. Til syvende og sist handler det om å ta et erkjennelsesmessig standpunkt som nevnt før i innledningen. For å si det med Skjervheims ord:

... at samfunnsvitaren berre kan få tilgang til dei sosiale fenomenen gjennom å forstå korleis folk tolkar seg sjølve og det dei gjer ... Han må få tak i dei omgrepa som går inn i praksisane deira. ... sosiale fenomen har meining. Dei sosiale fenomenen viser seg for samfunnsvitaren gjennom ei form for kommunikatív erfaring som skil seg frå eksperimentell observasjon. Kommunikatív erfaring viser til og føreset eit intersubjektivt forhold mellom granskaren og dei som blir granska (Skjervheim, 2000).

Et annet kritisk punkt for om funnene er valide er analysen av funnene som er gjort gjennom meningsfortetting. En kan spørre seg om hvorvidt fortolkningene i analysen er logiske. Det første jeg vil kommentere i forhold til det er at jeg noen steder har oppsummert med mer akademiske ord enn det informantene brukte. Dette kan i utgangspunktet være et problem for validiteten siden noen kanskje vil påstå at dette er en betydelig endring i forhold til det som ble sagt. Jeg har derfor valgt å gjøre dette eksplisitt i funnene der dette skjer. Det andre jeg vil kommentere er at validiteten kan styrkes ved at forskningen er gjennomsiktig (Thagaard, 2013). Det innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger. Jeg løser dette ved å underbygge alle mine funn i analysen med sitater fra lærerne slik at leseren kan være med å vurdere gyldigheten av funnene. I det hele tatt har jeg prøvd å gjøre alle ledd i undersøkelsen så transparente som mulig gjennom dette grundige metodekapittelet. I kvalitativ forskning kan vekten flyttes fra en endelig produktvalidering til en kontinuerlig prosessvalidering. Valideringen skjer ikke på slutten, men skal gjennomsyre alle undersøkelsesfaser.

4.7.3 Generaliserbarhet

For intervjukunnskap er søken etter universell kunnskap byttet ut med vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. Noen mener derfor at resultater fra slike studier ikke kan generaliseres globalt, men en kan reflektere over om det kan overføres til andre relevante situasjoner. Dette kan skje når forskeren gir rikholdige, spesifikke beskrivelser, og leseren bruker disse til selv å vurdere om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har i dette metodekapittelet gitt en slik grundig redegjørelse for hele forskningsprosessen som dermed legger et slikt grunnlag for leseren. Denne overførbarheten kan beskrives som gjenkjenning (Thagaard, 2013). Forskningen kan dermed være et bidrag til kunnskapsproduksjonen i samfunnet ved at personer med erfaring fra de studerte fenomenene gir dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer ved at den overskrider leserens forståelse. I dette tilfellet vil det si at personer som har erfaring med eller tanker om problemstillingen i denne oppgaven opplever gjenkjenning og får nye perspektiver på leseopplæring og skoleutvikling etter å ha lest teksten.

4.7.4 Forskningsetiske refleksjoner

Etiske spørsmål i intervjuforskningen bør reises både i forhold til personlige implikasjoner for intervjupersonene og på intervjuenes videre sosiale konsekvenser, det vil si både på mikro- og makronivå (Kvale & Brinkmann, 2015). For å ta mikronivået først så har jeg som beskrevet før i oppgaven gjennom metodevalg unngått at lærerne skulle blottstille seg ved å bli observert når de underviser, men heller få muligheten til selv å velge selv hva de ville dele gjennom å bli intervjuet. I utformingen av spørsmål har jeg også lagt vekt på en eksplorerende form uten konfronterende spørsmål. Det kan hende at interessen jeg har vist lærerne og refleksjonen det har ført til har bidratt til økt innsikt i egen praksis for noen av dem. I det hele tatt har jeg etterstrebet respekt i alle ledd av undersøkelsen. Dette krever at en har fokus på den vanskelige balansegangen mellom det å innhente interessant kunnskap og samtidig ivareta intervjupersonens integritet. Jeg kjente dette spesielt vanskelig med den nyutdannede læreren som ikke hadde særlig fokus på lesing, og som ble veldig bevisst dette under intervjuet. Kanskje fikk selvfølelsen hans en liten knekk som følge av fokuset? Samtidig kan det også ha bidratt til vekst, siden han ble

gjort oppmerksom på et utviklingsarbeid som var blitt gjort på skolen før hans tid.

På makronivå er det viktig å reflektere over at forskning er med på å forme våre oppfatninger av mennesker og kan dermed også levere kunnskap til styring og manipulasjon av mennesker (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er derfor viktig å begrepsliggjøre virkningene av intervju i en bredere kulturell kontekst. I denne sammenhengen betyr det å se kunnskapen i lys av rådende samfunnstendenser i utdanningssektoren. Hennem med flere (2015) oppsummerer utviklingen for barnehagelærerprofesjonen på denne måten: «litt forenklet kan en si at profesjonen har beveget seg bort fra å være i en stilling med høy grad av autonomi, til at den i dag er underlagt større grad av styring både sentralt og lokalt.» De hevder at den samme utviklingen gjelder for flere andre velferdssektorer, og viser til uttalelser i forbindelse med lærerstreiken sommeren 2014 for å underbygge dette. Da kalte nemlig utdanningsforbundets leder streiken for:

... et læreropprør mot kommunenes økende detaljstyring i skolen, mot de mange tiltakene som over tid har svekket lærerne som selvstendige profesjonsutøvere, og mot det stadige gapet mellom rikspolitikernes løfter og ambisjoner for skolen og lokalpolitikernes manglende prioritering og oppfølging (Hennem, Pettersvold, & Østrem, 2015)

En diskusjon om hvorvidt resultatene kan bidra positivt, og for hvem, hører derfor med når en skal vurdere offentlige virkninger av intervjuforskning.

Spørsmålet en må stille seg her er om funnene fra undersøkelsen kan bidra til eller dempe utviklingen nevnt over. Med andre ord må en spørre seg om kunnskapen kan brukes til å gjøre lærerne mer effektive og elevene mer produktive eller bidra til mer autonomi for menneskene i utdanningsinstitusjonene. Jeg vil argumentere for at både oppgavens hva og hvordan bidrar til det siste. Fokuset er ikke leseferdighet og nasjonale prøver, men heller å se om undervisningen har endret seg på måter som kan bidra til å forebygge utenforskap for fremtidige voksne. Dette gjøres ved å gi lærerne stemme til å fortelle om sine tanker rundt dette. Særlig viktig i denne sammenheng er at lærerne gis mulighet til å uttrykke hva som eventuelt fremmer eller hemmer undervisning som inkluderer flere på lesereisen. De får dermed

muligheten til å legge en del av ansvaret for implementeringen utenfor seg selv. Dette henger til syvende og sist sammen med diskusjonen om grunnleggende ferdigheter jeg gjorde rede for innledningsvis. I hvilken diskurs skal begrepet de grunnleggende ferdigheter inngå? Denne oppgaven er ment å være et bidrag til myndiggjøring heller enn effektivitet og kontroll.

5. Analyse

5.1 Innledning

Ved gjennomgang av datamaterialet har jeg funnet flere tema som vil ha betydning i et forebyggende perspektiv. De ulike funnene analyseres fortløpende etter som de blir presentert.

5.2 Fokus på lesing i alle fag

Det er en klar tendens i funnene at lærerne har blitt mer bevisste på å få til mer lesing i sine fag.

Lærer 1: *“Ja ... Jeg synes at jeg har at jeg har blitt mer obs på at jeg er en leselærer. Det er ikke bare det faglige jeg skal gjennom.”*

Lærer 3: *Ja, jeg føler jo ansvaret som leselærer og ja. Helt klart, og det tror jeg er ganske innarbeidet på teamet der jeg er at det er ikke bare norsklæreren som er leselærer.*

Lærer 5: *«Jeg har faktisk blitt veldig mye mer fokusert på lesing i alle fag.*

Dette står i kontrast til den nyutdannede læreren som ikke har vært med på kompetanseutviklingsprogrammet, og som i liten grad har dette fokuset:

Lærer 2: *«Da må jeg innrømme at jeg ikke har hørt så mye om Ungdomstrinn i utvikling.»*

Intervjuer: *“Men din rolle som leselærer da?”*

Lærer 2: *“Den er vel ikke så stor. Det er i naturfag det er mye lesing, og jeg fokuserer kanskje ikke så mye på lesinga.”*

Samtidig opplever lærerne at dette fokuset ikke kommer av seg selv, men at det er behov for stadig oppfølging for at det skal være en prioritert aktivitet i klasserommene.

Lærer 1: *“Det er jo kanskje det at kollegiet har fokuset på det. At en blir holdt i øra slik at en husker det, og får en påminnelse om at dette er din oppgave også selv om du ikke er norsklærer.”*

“Det er klart det at vi er i startgropa, så det er hele tiden dette her å ha og klare å holde fokuset på det da. Slik at en ikke glemmer at ungene faktisk skjønner så lite som dem gjør.”

Lærerne har blitt mye mer fokusert på lesing i sine ulike fag, og ønsker å få til mer lesing i timene. Denne endringen står i kontrast til den læreren som ikke har vært med på satsingen, og som sier at han ikke har særlig fokus på lesing i sine timer. En kan dermed si at det er en tendens at lærerne som har deltatt på satsingen får økt sitt fokus på lesing i sine timer, og at det dermed er mulig at det kommer til å bli lest mer i mange ulike fag. Et argument mot dette er at det selvsagt kan ha blitt lest mye i mange fag før satsingen også. Grunnen til at det likevel er sannsynlig at det har skjedd en endring er det lærerne sier om utfordringene med å integrere lesingen i den daglige undervisningen. Fokuset kommer ikke av seg selv, og de trenger stadige påminnelser så ikke lesingen blir fortrent av andre aktiviteter. Dette øker sannsynligheten for at det er satsingen som har bidratt til at lærerne ønsker å få til mer lesing for elevene, og denne eventuelle økningen er viktig fordi det gir elevene mulighet til å utvikle seg videre som lesere etter den grunnleggende opplæringen. Det er nemlig helt essensielt for den videre utviklingen av leseferdighetene at elevene leser mye, og at de leser varierte tekster for ulike formål (Kulbrandstad, 2003). Det siste er et ekstra viktig poeng: Når ulike faglærere begynner å la elevene

lese fagspesifikke tekster gir det elevene mulighet til nettopp å lese mange forskjellige tekster. I dette henseende kan en dermed si at lesesatsingen har potensiale til å styrke elevenes leseforståelse.

5.3 Leseinstruksjon

5.3.1 Lesestrategier

Lærerne rapporterer å ha introdusert flere ulike strategier for før-, under- og etterlesing.

Lærer 5: *“Mye mer fokus på førlesing; gjøre et eller annet før du leser. Gjøre et eller annet mens du leser. Og et eller annet etterpå. Og blitt enda mer bevisst på det fordi jeg har hatt lesekurs nå også for lesesvake elever. Og da endte det egentlig litt med at det jeg gjorde med de elevene, det begynte jeg å gjøre i klassen også.”*

“... litt sprutskrivning før en starter. Eller mer slik leseoppdrag underveis også, det vil si at noen skal forklare vanskelige ord eller noen skal lage spørsmål. Bruker det mye mer enn før.

(Sprutskrivning = Læreren gir et tema, og så skal elevene skrive det de tenker om det i for eksempel to minutter. Tankene eleven får er viktigst så det skal ikke fokuseres på rettskriving. Dette er en fin måte å aktivere bakgrunnskunnskap på)

Lærer 4: *“Det å strukturere faget med skriverammer og ulike hjelpeskjema som vil fremme lesing er nok det jeg kan se som er mest slik konkret. Jeg tenker på for eksempel i samfunnsfag at jeg bruker det som en kaller boksskjema, det er forskjellige rubrikker rundt omkring for å klare å strukturere. Og da ser jeg jo det at noen liker de skjemaene veldig godt og andre liker dem ikke så godt. Men det er jeg ganske ærlig med dem om; at vi prøver forskjellige ting. Og vi kan ikke forvente at ting skal passe for alle, men at vi tenker VØL-skjema ved oppstarten på kapittel og nødvendigvis ikke vøl-skjema men i hvert fall at det blir strukturert på samme måten som det da. Jeg føler at jeg har god erfaring med boksskjema særlig i samfunnsfag.*

“Jeg tror boks-skjema har jeg sett at har motivert enkelte elever det tror jeg helt klart at jeg kan si.” (Skriveramme, boks-skjema og VØL-skjema; se vedlegg 3, 4

og 5)

Lærer 3: *“jeg kjenner at jeg er flinkere til å ha fokus på hvordan de skal lese, at vi ser mer på ord og begreper kanskje først, at det blir litt andre måter, innfallsvinkler å gjøre det på.”*

«Andre ganger så har vi prøvd å bruke BISON. Der er ikke naturfagsboka vår god like god, så det har detti litt bort, men vi har vært flinkere til at de skal lese overskrifter og prøve å tenke ut hva det handler om resten, og se litt mer på bilder og litt slike ting.» (BISON; se vedlegg 6)

Dette står i motsetning til den nyutdannede læreren som ikke har vært med på satsingen.

Lærer 2: *“I matematikk holder vi på med geometri nå. Og jeg ser jo at dem sliter jo med å lese alt det her, og jeg har ganske mange som er litt svake. Jeg prøver å stoppe opp og å forklare dem, men jeg har litt for lite verktøy. Hvor er det man skal starte? Når er det de sliter? Hvor skal vi begynne? Det har vi hatt lite om. Jeg kommer jo rett fra ... Jeg har kun vært ett år i skolen.*

“Vite hvor man skal starte egentlig, når du merker at dem strever. Og vi har jo fremmedspråklige i klassen også. Når dem ikke ... naturfag som er så vanskelig ... skjønner ett ord ... så skal du forklare det. Da blir det veldig vanskelig. Da føler jeg meg veldig blank. Det har vi hatt lite om på universitet.

Læreren som ikke har vært med på satsingen gir tydelig uttrykk for at hun mangler verktøy for å hjelpe elevene med lesing. Dette kan vise seg å ikke være tilfeldig. Anmarkrud (2009) argumenterer for at norsk lærerutdanning ikke i tilstrekkelig grad har gitt kommende lærere deklarativ kunnskapsbase som inkluderer og integrerer forskningsbasert kunnskap om både lesing, aktivitet og tekst. De andre lærerne derimot rapporterer å ha introdusert flere ulike strategier for før, under og etter lesing som følge av satsingen. Dette er av stor betydning siden det er viktig at elevene får presentert et bredt utvalg av strategier for å kunne utvikle et repertoar av lesestrategier de kan bruke fleksibelt ettersom hva de ulike lese-situasjonene krever. Dette er viktig lesekompetanse, og vil styrke elevens sjans til å kunne orientere seg på ulike arenaer i samfunnet i fremtiden. Det er likevel viktig å spørre seg om elevene

vil oppnå denne kompetansen bare ved å bli presentert strategiene siden måten lærerne beskriver hvordan arbeidet med lesestrategiene forgår på i klasserommet minner veldig om den **omarbeidede** “Gradual release of responsibility” modellen som ble presentert i kapittel tre. Denne modellen viser hvordan mange norske lærere underviser lesestrategier i to stadier, nemlig først å presentere strategien for så å forvente at elevene både mestrer og tar strategien i bruk. Om dette er tilfellet vil opplæringen i hovedsak bli av det implisitte slaget, og bakgrunnen for dette forklares under.

5.3.2 Den implisitte leseopplæringen er fremtredende

For det første forteller lærerne at de har introdusert ulike strategier for elevene, men ingen nevner at de har utført de ulike strategiene sammen med elevene i vanlig undervisning, eller latt elevene samarbeide i bruk av spesielle strategier slik “Gradual Release of Responsibility”-modellen vektlegger for å kunne gi tilstrekkelig støtte til elever som strever med leseforståelse.. Det kan jo selvsagt være at de har gjort dette uten at de rapporterer om det, men en kan stille spørsmålstegn ved om de har gjort det i stor nok grad. Det er fordi strategiundervisning bør være svært grundig og helt integrert i undervisningen av det faglige innholdet. Et eksempel på dette er **“Transaksjonell strategiundervisning”** som er et gjennomarbeidet undervisningsopplegg for leseopplæring. Der fokuseres det på noen få effektive forståelsesstrategier som forklares og modelleres av læreren, og denne undervisningen foregår gjennom hele skoleåret (Andreassen, 2007). Det er sannsynlig at om en lærer hadde jobbet så omfattende med å integrere lesestrategier i sin undervisning så ville han eller hun rapportert om det når strategier er tema. Annen forskning fra norske klasserom har gjort lignende funn. Anmarkrud (2009) intervjuet og observerte fire lærere, og oppsummerte blant annet med at den observerte strategiundervisningen gjennomgående var av implisitt karakter. En kan undre seg over om dette er tilfellet her og.

For det andre varierer det hvor fleksibelt lærerne bruker lesestrategiene med elevene. Den ene læreren i sitatene over forteller at han bruker innfallsvinkler som

ligner på VØL-skjema. Det vil si at han klarer å trekke ut hovedtrekkene i skjemaet, og bruke det fleksibelt i undervisningen. Han gjør også elevene bevisste på at de må finne ut hvilke strategier som passer for dem. Det vil si at han lærer elevene å lære ved å sette ord på elementer ved læreprosessen. Dette er viktig fordi det er metakognitiv undervisning, og representerer her et unntak fra de ellers dominerende implisitte arbeidsformene. Den andre læreren derimot viser liten fleksibel bruk av strategien BISON-overblikk. I denne strategien er det fem elementer ved teksten en skal se på før en leser, og siden hun ikke finner alle disse i naturfagsboka synes hun ikke denne strategien passer i det faget. Når hun lar elevene se på overskrift og bilder før de leser er dette viktige elementer fra BISON-metoden uten at læreren ser dette. Det er vanskelig å gi mye veiledning til elevene om noe en selv er usikker på.

Det kan dermed virke som lærerne i all hovedsak bruker svært lite eksplisitt språk når de snakker om undervisning i lesestrategier. På stadium to og tre i "Gradual release of responsibility"-modellen står det: "Think along!" og "Guided instruction". Dette innebærer at læreren eksplisitt modellerer strategiene for elevene. Det klarer man ikke uten et metaspråk om lesing, og det er dette som skal til for å gi elevene et mye mer bevisst forhold til bruk av strategier. Fordi dette er et så viktig punkt vil jeg gi et konkret eksempel på slik eksplisitt undervisning; nemlig et transkribert video-opptak av undervisningen til Ann Duncan på en skole i Maryland i 2001 (Guthrie, 2003). Hun åpner med å si følgende:

"The strategy I am teaching today is summarizing, and actually being able to write a summary and understand what to write. (...) I am going to take you through the summarizing process. How do you summarize? What is a summary? The first part of our strategy is going to involve our actually understanding what we read."

Etter at elevene har lest et avsnitt på oppkopierte ark om snegler som er planteetere, og alle elevene har snakket om hva de har lest med en læringspartner, fortsetter Ann:

"A summary, first of all, should give you an understanding of what you just read. (...) There are two parts to a summary. First of all there is the main idea. Secondly you have what is known as supporting ideas, ideas that support that main idea of your summary. And lastly, your summary is only about three to four sentences."

“I want us to circle the most important point. This is about snails and food, so “Food” is the most important word. This is my main idea, and I will circle it. You do this on your page.”

“You never want to underline whole sentences. You want to underline key words that help you understand what you just read. What other word in the first sentence will help me understand about snails and feeding?”

En elev svarer: “Herbivores” (“Planteetere” på norsk)

“That is an important word. Let us underline it! (...) We are underlining supporting words or supporting ideas that help us make sense of how snails feed. (...) Now, you are going to take your main ideas and we are going to actually write a summary.

Til slutt skriver Ann sammendraget av teksten på tavla med hjelp av elevene og alle stikkordene de har understreket. Deretter får elevene lese nye avsnitt hvor de samarbeider om å finne nøkkelord og skrive sammendrag. Ann går da rundt i klasserommet og gir støtte og oppmuntring, og det vil kreve mange slike sesjoner med ulike tekster før elevene etterhvert kan mestre å skrive sammendrag på egenhånd (Guthrie, 2003). Her kan en tydelig se hva som menes med et eksplisitt språk i undervisningen. Ann benevner strategien i sammenheng med hoved-ide, støttende ideer og nøkkelord. Deretter fyller hun disse ideene med et helt konkret innhold, og viser elevene hvordan hun tenker for å komme fram til dette innholdet. Det er dette som menes med “Think along!” og “Guided instruction”. Det er lite i det lærerne rapporterer som viser at de jobber på denne måten, fordi de bruker minimalt med metaspråk når de omtaler leseopplæringen. Derfor er det en del som tyder på at leseundervisningen er mest av det implisitte slaget.

5.4 Lesekurs

I forbindelse med satsingen har de valgt å lage et eget lesekurs over noen uker for noen av de aller svakeste elevene. Mange av lærerne refererer til dette kurset i løpet av intervjuet.

Lærer 3: *“Det første jeg tenker på nå er dem som har vært på lesekurs. For det at jeg ser at to av de bruker bevisst de strategiene dem har lært der, og da får dem kopiert opp sidene i boka, og så kan dem notere på sida, dem kan gule ut det dem ser er det viktige, ord og uttrykk som dem ikke forstår kan dem skrive ned på samme*

sida. Så det ser jeg er kanskje slike ting som en skulle dratt mer nytte av ellers og.

Intervjuer: *Bevisste sier du?*

Lærer 3: *“ja, for de har bedt om å få oppkopierte ark nå, og det får de jo da. Og da sitter de og guler ut, og da bruker de det i flere fag. Og de sitter og skriver ned ord og uttrykk på sida der når dem sitter og jobber på egenhånd.”*

Lærere 5: *“ja, når de ser at det nytter da så blir de jo litt mer motivert til å øve på en prøve for eksempel. Så det var jo noen, fortsatt på lesekurs da, som hadde tenkt at nå skulle de faktisk lese på prøve for det hadde dem ikke gjort da, siden de begynte her, sa dem da.”*

“Da kommer jeg med en gang på lesekurset. (...) Det er jo det at når elevene selv finner ut at; oi, jeg husker jo hva jeg har lest. For da får dem øvd litt på å dra det ut av hjernen selv. Så det er jo det at elevene oppdager det selv at det var nyttig.

Lærer 2: *«Jeg kommer ikke på noe av det jeg har gjort, men det her lesekurset som enkelte elever har hatt, og da skulle ha naturfagsprøve. Når de har jobba nøye med, og gjerne har hatt et slags tankekart, dem har hatt bilde og overskrift, så skulle dem skrive stikkord under. Det gjorde de på lesekurset og så det gjorde jeg i klassen også bare for at dem skulle få sortere ut litt ... og dem ga uttrykk for at det hjalp. De fikk sortert ut litt, men da er det jo selvfølgelig de på lesekurset ... de hadde jo sittet med to elever og en lærer. De gjorde det veldig bra på prøven».*

Leseundervisningen er mye mer eksplisitt på lesekurset. Lesestrategier ble modellert for elevene, og tekstene var fra ulike fag. Dette er sentrale elementer i «transaksjonell strategiundervisning» nevnt over, nemlig at det undervises eksplisitt i strategier og innholdet i tekstene er fagstoff som eleven faktisk skal lære. Dette kan vise seg å være helt nødvendig for elever som er inne i en spiral med lav motivasjon, lite lesetrening og lave forventninger. Disse elevene trenger særskilt og nøye tilpasset undervisning for å stimulere leseutviklingen, og lesekurset som denne skolen tilbyr er akkurat hva disse elevene trenger. De trenger mye støtte for å unngå flere nederlag, og finne motivasjon for lesing i fremtiden. Det er helt avgjørende at

denne støtten er tilpasset hver enkelt elev; “An essential process in effective strategy instruction is adjusting the scaffolding. When students are frustrated because strategy learning seems difficult or unproductive, it is likely that the level of scaffolding has been too low.” (Guthrie, 2003)

Lesekurset er dermed et viktig og nødvendig element i leseundervisningen. Vellutino (2003) understreker dette i følgende utsagn:

Individualized instruction would, however, require that children be grouped according to their instructional needs and that groupings of given children be flexible enough to allow for individual differences in reading growth among those in a particular group. This, of course, would mean that whole class instruction be abandoned as an exclusive approach in reading instruction.

Han argumenterer dermed for gruppeundervisning av det slaget som lesekurset på denne skolen har.

Det er likevel viktig å understreke at lesekurset bare kan være et supplement til leseundervisningen. Det må også være fokus på lesing når klassen har de ulike fagene sine. Det er nemlig slik at om man deler elevene inn i gode og dårlige lesere mister man den store majoriteten med sine ulike behov. Skaftun, Solheim og Uppstad (2014) underbygger dette ved å holde fram seks ulike leseprofiler som elevene kan ha. I tillegg til svært kompetente og lesere med store vansker finnes et mellomstjikt av lesere, og mange av de utsatte barna vil også befinne seg her. Disse er enten hardt arbeidende, kunnskapsavhengige, ikke-strategiske eller motvillige lesere. De førstnevnte vil kunne gjøre store kompetansesprang om de lærer å arbeide smartere, og for alle gruppene gjelder det at man på grunnlag av profilene kan tilpasse leseopplæringen til de ulike behovene for å inkludere også disse elevene i gode læreprosesser.

5.5 Læreren som modell for lesing

Lærer 1: “Så mye mer opptatt av dette her at nå må en nesten gjennom boka avsnitt for avsnitt for å få med seg alle altså.”

Lærer 3: “De har fått utdelt en side som de skal lese spesielt godt på, og så skal de forklare til hverandre etterpå.”

Lærer 4: *“Jeg tror at samfunnsfag er et fint fag å være å være leselærer i. Du kan gå på overskrifter, og du kan gå på bilder osv. Du kan lære dem mange teknikker i forhold til hvordan de skal snappe opp informasjon.”*

“ ... øving til nasjonal prøve i lesing der elevene gikk inn på nettsider for å lese tabeller og statistikker der vi fant ut at dette kan jo nesten ingen. Og at vi måtte roe oss ned og forklare hva er det som står her. Og at da hadde jeg inntrykk av at mange «oi, det er bare å lese, og det er bare å roe seg ned så finner en ut av det». (...) jeg så det ut i fra slik det utviklet seg i klassen at her er det ikke egentlig ikke noe vits i at dem skal sitte med det her alene. Her må vi også forklare litt først, og at dem går tilbake. Og at dem da ser at; «da har jeg økt lesekompetansen min på tabell og grafikk.”

Hvordan læreren omgås tekst er av stor betydning. Når en ser på svarene til lærerne er det tydelig at mange har endret måten de leser på sammen med elevene.

Lærer nummer 1 har begynt å lese tekstene i naturfagsboka grundig sammen med elevene. Det er en viktig strategi ved lesing å hele tiden vurdere om en skjønner det en leser, og ved å lese på denne måten gjør hun kanskje elevene bevisste på dette.

Lærer nummer 3 gir lesingen en hensikt; nemlig at innholdet i teksten skal gjenfortelles etterpå. I tillegg øver elevene på å oppsummere det de har lest. Læreren viser dermed at lesingen har et mål samtidig som elevene implisitt modellerer lesestrategien oppsummering for hverandre.

Lærer nummer 4 gjør elevene oppmerksomme på ulike elementer som overskrifter og bilder og hvordan de underbygger hva teksten handler om. Han viser med andre ord elevene strategier for å kunne foregripe innholdet i teksten. Det er viktig i forhold til å vise elevene viktigheten av å aktivisere bakgrunnskunnskaper i møte med en ny tekst. Disse endringene hos lærerne er viktige i forhold til å øke leseferdighetene hos flere elever fordi lærerne viser elevene ulike måter å angripe nye tekster på. Dette vil være med på å øke sannsynligheten for at flere elever internaliserer denne måten å lese på. De vil dermed ha større sjanse for å møte tekster mer fleksibelt og aktivt i

fremtiden.

Det er likevel verdt å merke seg at også her kan det virke som budskapet om strategibruken ligger implisitt i undervisningen. Om en studerer det lærerne beskriver over så kan en undre seg over om lærerne har et lite bevisst forhold til seg selv som modell for gode lesestrategier. Det er ingen som oppgir at de snakker med elevene om hvorfor det er lurt å lese på denne måten eller uttrykker at benevner de ulike strategiene for elevene. Det kan se ut som at de bare gjør aktiviteten sammen med dem uten å sette ord på handlingene. Da vil læreren som rollemodell ligge implisitt i handlingene hans eller hennes. Hvorvidt elevene oppfatter budskapet kan dermed bli litt tilfeldig. Som forklart i kapittel tre trenger mange utsatte elever å få forklart eksplisitt hva det er læreren gjør, og ikke minst hvorfor det er lurt å gjøre dette i de ulike lesesituasjonene. Når dette ikke blir gjort, mister flere elever muligheten til å øke lesekompetansen i disse situasjonene. Et eksempel på dette er lærer nummer 4, som gikk gjennom det å lese tabell med elevene litt grundig fordi han så at de ikke fikk med seg nok informasjon. Sånn han fremstiller det, er det rimelig å anta at han fokuserte på å få formidlet innholdet i tabellen, og ikke så mye på hvordan han kom frem til det og hva som helt eksplisitt kjennetegner det å lese tabell. Tabeller er tekster som består av flere elementer som tall, bokstaver og grafikk, og dette krever at du må lese på en helt annen måte enn rene tekster. Tabeller krever at du flytter blikket fram og tilbake, og det å lese ovenfra og nedover vil dermed være en veldig dårlig strategi. For å gjøre dette til mer eksplisitt leseundervisning kunne han for eksempel utfordret elevene til å sette ord på det å lese tabell sammenlignet med det å lese en mer sammenhengende tekst. De ville da blitt mye mer bevisste på at det er en helt egen måte å lese på fordi en må flytte blikket og sette sammen informasjonen fra både tall, bokstaver og grafikk, og leseprosessen er svært annerledes enn ved mer vanlig tekst. Det er viktig å formidle dette til elevene, og ikke ta det for gitt at dette er noe alle automatisk skjønner. Anmarkrud (2009) argumenterer for at dette krever høykvalitetsdialoger, der elevene oppfordres til å bruke ulike strategier i møte med hverandres forståelse av teksten. Disse dialogene bør oppta mye av undervisningstiden, og krever lærere med omfattende kunnskap om undervisning i leseforståelse. Anmarkrud (2009) viser til Block og Duffy som knytter lavt omfang av strategiundervisning under lesing til lærernes beskjedne kunnskap om og

kompetanse i strategiundervisning. Det er derfor rimelig å stille spørsmål ved om lærerne i undersøkelsen har fått omfattende nok kunnskap om leseundervisning gjennom satsingen. Block og Duffy (Anmarkrud, 2009) argumenterer da også for at det å tilegne seg den nødvendige teoretiske deklorative og prosedurale kunnskapen for å gjennomføre effektiv strategiundervisning og drive et godt arbeid med lesemotivasjon, krever langvarig og omfattende forskningsbasert opplæring av lærere.

5.5.1 Perspektivet på leseforståelse

Det er videre verdt å merke seg måten lærerne snakker om tekst på. Den ene læreren snakker om at elevene skal “forklare innholdet” i teksten til hverandre. Den andre snakker om “å snappe opp informasjon” i teksten. Dette får en til å undres over om lærerne mener at teksten har **ett** budskap som det gjelder å få tak i. Som forklart i kapittel tre er det slik at synet på lesing påvirker hvordan folk oppfører seg i ulike lese- og skrivesituasjoner. Kan det være sånn at lærerne i denne undersøkelsen oppfatter lesing mest som avkoding og ikke legger så stor vekt på lesing som en meningssøkende aktivitet? Læreren må nemlig skape situasjoner der elevenes oppmerksomhet rettes mot lesing som en prosess der det skapes en forståelse av teksten. Det blir dermed viktig at det legges til rette for åpne samtalestrukturer, fordi gjennom høyttenkning får elevene tilgang til ulike forståelser av samme tekst. Det må synliggjøres at meningen ikke ligger i teksten, men oppstår i møtet mellom leser og tekst (Anmarkrud, 2009). Dette krever at læreren har et flerdimensjonalt syn på lesing.

5.6 Domenespesifikk motivasjon for lesing

De to domenespesifikke områdene for motivasjon er om undervisningen fremmer mestringsforventning og om den er egnet til å fremkalle interesse for å lese tekst. Der det siste, nemlig om undervisningen vil øke interessen for å lese, er delt inn i å aktivere bakgrunnskunnskap og det å gi lesingen en hensikt.

5.6.1 Forventning om mestring

Lærer 1: *“Du er mye mer fokusert nå, og du legger mye mer merke til hvor få ord ungene kan. (...) For det er ikke bare fagord, men det er også helt vanlige ord (...) jeg synes vanlig ord da.*

“Ja ... «porøs» altså, det er mange slike ord som jeg ser på. For det en ting er disse her fagorda som du er veldig opptatt av at du skriver ned forklaring på, og forklarer godt liksom, men så er det disse her ordene som vi tar som en selvfølge er i deres ordforråd, så er det ikke der. Så det er ... liksom sagt at boka er vanskelig men så er det kanskje ikke fagorda som er vanskeligst, slik sett.

“For det første leser de hva som står. Slik som; Hva betyr tekstilør? Jammen, la oss tenke sa jeg. (...) Så sier jeg til den gutten som turde å spørre. Hvis du ser deg omkring, og når jeg spør hvor mange som skjønner det så ser du at du turde å spørre, og så er det tre som rekker opp hånda og vil forklare det. Så her er det mange som sitter og lurere på det samme. Så dette her å ... Det er vel det mest konkrete jeg klarer å se at “Å ja” liksom, for det synes jeg er litt viktig for det at de tenker «det er sikkert bare jeg som ikke skjønner dette her. Så spør ikke jeg heller, men så får de se at å ja, jeg turde å spørre og det løste floka for mange.”

Lærer 3: *“Største utfordringen må være at jeg ser at det er mange som mangler en del begreper som kanskje skulle vært på plass fra før egentlig”*

For at elevene skal få erfaring med mestring må elevene arbeide med lærestoff og oppgaver som de har forutsetning for å mestre. Erfaringer med og forventning om mestring krever tilpasset opplæring. For det første vil det si at læreren møter eleven i forhold til hans eller hennes ferdigheter og behov. Dette tilsvarer å jobbe i barnets utviklingssone. Et viktig poeng her er hvordan lærere tenker at de finner barnas ulike utviklingssoner for å kunne tilpasse undervisningen. Det kan gjøres gjennom egne prøver eller i en kontekst. Som forklart over krever prøver og tester at en ser på lesing som en ferdighet som kan testes opp mot en standard og uavhengig av kontekst. Den ene læreren er klar på at de øver til nasjonale prøver fordi han oppgir at det er derfor de leser spesielt på tabell. Det kan virke som hans holdning der og da er at lesing er en delferdighet man kan øve på for så å bruke i kontekst etterpå. Da

kan man ende opp med å sende noen signaler til elevene om at lesing er en individuell ferdighet, og tekster har et budskap som man vil få tak i om man er god nok til å lese.

Den andre måten å finne elevenes utviklingssone er å observere dem i situasjoner der lesingen har en hensikt, nemlig i klasserommet der undervisningen i de ulike fagene skjer. Dette gir et rikere bilde av leseferdighetene. Det gir dermed et mye bedre grunnlag for å vurdere hva det er elevene trenger å øve på for å øke sin kompetanse i lesing i en mer flerdimensjonal betydning som forklart før i oppgaven. Mange lærere i undersøkelsen viser til at de har oppdaget elevenes utviklingssone på denne måten; det er et tydelig funn at de etter satsingen har observert at mange elever er begrepssvake. Gjennom i større grad å lese fagtekster sammen med elevene har de oppdaget at mange ikke forstår det som lærerne oppfatter som vanlig ord. Utover dette er det ingen lærere som rapporterer om at de har kartlagt elevenes utgangspunkt for lesing i de ulike fagene. Det kan derfor virke som det er lite systematisk innsamling av informasjon om elevenes leseferdigheter i kontekst.

Det at ingen av lærerne snakket om å finne ut noe om elevenes leseferdigheter utover nasjonale prøver, er verdt å stoppe litt ved. Kan det være at spørsmålene mine ikke inviterer til det? På den andre siden, om noen av de jeg intervjuet hadde vært opptatt av å finne ut hvordan elevene deres møter tekst på, mener jeg det var flere spørsmål som inviterte til dette. Et eksempel er: Kan du beskrive hvordan praksisen din har endret seg, og komme med konkrete eksempler? Et annet spørsmål som inviterer til et slikt fokus er: Kan du nevne noen konkrete eksempler på hva som fremmer rollen din som leselærer? På begge disse spørsmålene kunne det vært aktuelt å svare at de hadde blitt mer opptatt av å kartlegge leseferdighetene i kontekst hos elevene for bedre å kunne treffe med leseinstruksjonen. En kan ikke uten videre anta at bare fordi ingen nevner, det så er det ikke skjedd endring her, men siden ingen nevner noe om dette, kan det se ut til at dette i liten grad har vært fokus på denne skolen. En kan jo også tenke seg at de opplever at de får nok informasjon gjennom nasjonale prøver i lesing. Det henger godt sammen med holdningen mange av lærerne i hovedsak ser ut til å ha om lesing som en kontekstfri ferdighet.

For det andre må læreren gi nok støtte slik at elevene føler seg trygge. Den læreren som ga veldig mye støtte til han som ikke visste hva tekstiler var, er et godt eksempel på dette. Hun setter ord på at han nok ikke var den eneste som ikke skjønnte ordet, og roser han veldig for å ha turt å spørre. Dette gir et tydelig signal til alle at her det helt greit å si ifra om man ikke skjønner helt vanlige ord, og at man ikke skal sitte og tro at man er den eneste som ikke skjønner. Hun åpner for en viktig strategi for å lære seg nye ord, nemlig å spørre læreren eller medelever når det er ord i teksten en ikke skjønner. Dette er en fin måte å utvide ordforrådet på, og det er viktig siden ordforråd og leseforståelse henger sammen (Bråten, 2007). Jeg har ikke noe grunnlag for å si at det er satsingen som har gjort denne læreren til en såpass støttende lærer. Poenget her er at det er kombinasjonen av en anerkjennende lærer som har skjønt hvor utrolig få ord elevene egentlig kan. Det er sentralt at et grunnleggende behov som trygghet er dekket for å nå gjennom faglig til elevene. Om elevens tanker er opptatt med bekymring om å passe inn sosialt eller frykt for ikke å klare oppgaver like bra som de andre i klassen, vil motivasjonen for å gjøre skolearbeid reduseres (Sweet & Snow, 2003). Altså er det viktig for elevens læring at læreren opptrer støttende,

5.6.2 Skape interesse ved hjelp av bakgrunnskunnskap

Lærer 3: *“Vi har blitt flinkere til at dem skal lese overskrifter, og prøve å tenke ut hva det handler om, og se litt mer på bilder og slike ting.”*

Lærer 4: *“vi tenker VØL-skjema ved oppstarten på nye kapitler.”*

Lærer 5: *“Mye mer fokus på førlesing, dvs. gjøre et eller annet før du leser”*

Det er viktig å vekke interesse gjennom å aktivere bakgrunnskunnskap hos elevene før lesing. Dette kan gjøres gjennom samtaler om et kommende tema eller å diskutere betydningen av aktuelle begreper. Mange lærere oppgir at de er blitt mer bevisste på dette. Dette er helt klart en endring i rollen som leselærer, og om dette fortsetter vil det sannsynligvis bidra til økt motivasjon hos mange elever.

Eksperimenter og dramatisering er godt egnet til å trigge interesse, og det å gjøre undervisningen mer praktisk var også et av målene for satsingen. Det å hekte erfaringer til lesing vil også øke forståelsen dramatisk, men siden det å lese bør være

en høyt prioritert aktivitet i alle klasserom er det viktig å balansere bruken av praktiske aktiviteter. Guthrie (2003) poengterer at en time praktisk innfallsvinkel bør generere motivasjon til 10 timer lesing. Det er derfor et poeng å ikke overdrive praktiske aktiviteter.

5.6.3 Skape interesse ved å gi lesingen en hensikt

Lærer 1: *"Da sier elevene; da leser vi ikke bare for å lese. Så da klarer dem i hvert fall å konsentrere seg mer da når dem får gjøre slike ting. For jeg har ikke vært flink til å gjøre det før."*

Lærer 5: "Eller mer slik leseoppdrag underveis også, det vil si at noen skal forklare vanskelige ord eller noen skal lage spørsmål. Bruker det mye mer enn før."

Lærer nummer 1 la merke til at elevene ble motiverte av å fortelle hverandre om det de hadde lest. Det er tydelig at lesingen ble mer meningsfull for elevene når de visste at de skulle fortelle om teksten etterpå, og at læreren har gjort seg denne erfaringen som følge av utviklingsarbeidet ved skolen. Lærer nummer 5 legger også i større grad vekt på å gi lesingen en hensikt som en følge av kompetansehevingen.

5.7 Samarbeid, elevaktivitet og formidling

De to generelle motivasjonsfaktorene er å gjøre lesingen til en sosial aktivitet og variere undervisningen.

5.7.1 Lesing som sosial aktivitet

Lærer 1: *"Så mye mer opptatt av det her nå at nå må en nesten gjennom boka avsnitt for avsnitt for å få med seg alle altså."*

"... også opplever en det at da får en med seg flere med at en har skjønt at en er en leselærer. Så det synes jeg har endra seg."

Lærer 3: *"Så har vi pratet litt rundt hva de sitter igjen med etter å ha lest teksten."*

Lesing i fellesskap er motiverende i seg selv siden elevene liker å samarbeide med hverandre og med lærerne (Sweet & Snow, 2003). Flere lærere oppgir at de leser mer sammen med elevene etter satsingen, selv om de oppgir andre grunner enn motivasjon. Flere oppgir at de leser sammen med elevene fordi de skal forstå innholdet i teksten bedre. Et eksempel er læreren referert før i teksten som leste tabell sammen med eleven fordi han oppfattet at de ikke forsto noe.

5.7.2 Variasjon og elevaktivitet

Mange lærere oppgir at de varierer undervisningen mer.

Lærer 1: *«Jeg tenker nok mye over hvordan jeg legger opp undervisningen i forhold til at jeg varierer mye mer.»*

Lærer 5: *”Jeg tenker mye mer på å variere måter å lese på”*

“Jeg ser at det virker. (...) Det skaper variasjon.»

Noen strever med at det er mye elevene skal lære, og andre strever med urolige klasser. Dette gjør at den lærerstyrte pedagogikken blir fremtredende.

Lærer 4: *”Pensumet er stort, og du tenker på alt du skal igjennom. Da har vi ikke tid til å roe ned slik at elevene skal være med å gjøre ting.”*

“jeg prøver å roe meg ned i samfunnsfag og faktisk får jeg gjort noe lesing i timene der og selv om jeg føler det er vanskeligere. Det skal jeg være ærlig på.

“Samtidig så tror jeg at kanskje vi lærere har blitt vant med at vi skal gi elevene enklest mulig informasjon. Vi har lyst til å gi dem informasjonen uten at dem skal jobbe seg til den selv noen ganger.”

“I engelsk så vil jeg påstå hardnakket at det er tidsressursen som hemmer det. (...) Lesing er ikke en del av engelsk muntlig, og når vi skal vurdere en elev både i muntlig og skriftlig så er den ressursen i ungdomsskolen veldig lav synes jeg. Så da må en bare prioritere. Men vi leser jo i engelsken, men jeg tenker på som leselærer ... jeg leser nok mest i engelsken med tanke på at dem skal lære engelsk og ikke på at dem skal bli gode lesere.”

Lærer 3: «Vi har hatt en klasse som har vært veldig urolig ... Vi har vært kjempe firkantet, og ikke kunnet sluppet løs for da drar de bare avgårde.»

En annen lærer har derimot fått til mer elevaktivitet.

Lærer 1: "Jeg har ikke vært noe flink til å gjøre det i hvert fall, for det er jeg som har tatt notatene før. Men nå blir det deres ansvar å skjønne orda inne i dette avsnittet som de skal lese, og har ansvaret for."

Norsklæreren synes ikke det tar ekstra tid å jobbe mer med lesing i faget sitt.

Lærer 5: "Jeg kommer ikke på noen spesielle utfordringer for det tar jo ikke noe ekstra tid egentlig. For det er jo ofte det som er problemet for oss at det går bort tid, men det gjør jo ikke det. Jeg synes det er litt utfordring at det kanskje ikke alle lærere som tar det like mye på alvor da. At kanskje norsklærerne får litt ekstra ansvar fortsatt, for dette med lesing. Jeg tror at det fortsatt er slik, men jeg tror at mange bli **mye** mer bevisste.

Flere av lærerne nevner at de har mer variert undervisning, blant annet gjennom ulike innfallsvinkler til lesing.

Siden ingen nevner noe om praktiske aktiviteter i timene er det nærliggende å tro at lærerne i liten grad har fokusert på dette elementet ved satsingen. Selv om det også skal sies at det kanskje ikke er opplagt at man nevner ulike aktiviteter fra klasserommet når lesing er tema. Med andre ord kan en godt tenke seg at spørsmålene mine ikke inviterte til å prate noe om dette. Det er likevel andre ting lærerne sa som får meg til å tenke at det kanskje ikke har blitt mer praktisk undervisning. En lærer snakker nemlig om tidspress og stort pensum, og en annen snakker om bråk i klassen.

Dette kan tolkes dithen at praktiske aktiviteter som kan bidra til mer variert undervisning kanskje ikke er særlig aktuelt for disse lærerne, og det kan dermed virke som de har gått glipp av dette motiverende elementet. Videre er det sånn at både undervisning i lesestrategier og undervisning som gir leselyst fordrer en større

grad av elevmedvirkning, Da blir det viktig å diskutere i hvilken grad lærerne er åpne for det. Tendensen i dag går mot mer lærerstyrt undervisning, og lærerne i denne studien strever også med dette. Det er tydelig at lærer nummer fire synes det er mest effektivt å formidle kunnskapen til elevene slik at de kan nå over flest mulig kompetansemål, men ved å jobbe på denne måten fratrar vi elevene muligheten til å lære å lære. Dette er fordi læreren og fagtekstens oppgave i slike klasserom blir å dele ut kunnskap til elevene. I klasserom hvor eleven er i sentrum for aktiviteten blir teksten et redskap for å lære og konstruere ny kunnskap (Sweet & Snow, 2003). Lærer nummer 1 har gjort seg en erfaring i forhold til dette, og ser at det er elevene som må jobbe med teksten og ikke henne. Det er med andre ord en endring at hun nå lar elevene ta notatene selv og ikke servere dem ferdige notater fra tavla.

Hovedfunnene fra denne analysen presenteres innledningsvis i drøftingen som følger.

6. Drøfting

6.1 Kompetanseheving og endret praksis i et forebyggende perspektiv

Innledningsvis stilte jeg spørsmålet; Bidrar kompetansehevingen for lærerne til en forebyggende praksis i klasserommet? I dette kapittelet skal jeg drøfte teori og funn for å belyse dette spørsmålet.

Hovedfunnene som skal drøftes er:

- Det økte fokuset på lesing som lærerne rapporterer.
- Betydningen av at det kan virke som lærerne er lite opptatt av å teste elevenes leseferdigheter i kontekst.
- Det at leseinstruksjonen i all hovedsak ser ut til å være implisitt, fordi: Når lærerne presenterer ulike lesestrategier, kan det se ut som de i hovedsak gjør det uten å modellere hvordan de brukes. Og omvendt: Når lærerne bruker

ulike lesestrategier i lesesituasjoner med elevene, virker det som de i liten grad har et metaspråk, det vil si at de i liten grad setter ord på hvilken strategi de bruker og hvorfor.

- De lærerne som har deltatt på det skolebaserte kompetanseutviklingsprogrammet viser en større bevissthet i rollen sin som leselærer enn læreren som ikke har deltatt.

Betydningen av dette for elevenes opplæring i et forebyggende perspektiv drøftes i lys av nyere leseforskning og utvalgte motivasjonsteorier som presentert i teorikapittelet. Der ble det presentert måter å undervise på som er særlig viktig for å inkludere utsatte barn i læringsarbeidet. Det bygger på argumenter fra både forskning og politikk at det tilsynelatende manglende metaperspektivet i norsk skole kan være en av årsakene til at utsatte elever melder seg ut av læringsarbeidet.

Dette blir deretter drøftet opp mot begrepet handlingskompetanse for læring for å kunne vurdere den forebyggende effekten. Denne kompetansen er viktig å utvikle hos utsatte barn, og fire av elementene denne kompetansen bygger på er viktige i denne diskusjonen. For det første er det: Kunnskap om læring, læringsferdigheter og læringsidentiteter. Det fjerde elementet «Læringsberedskaper» utvikles som beskrevet før på grunnlag av bearbeidinger av erfaringer fra disse tre elementene samt et siste element som heter «kontroll over læringsbetingelser» som ikke er aktuelt å diskutere her. Det vil si at disse må være godt utviklet og ivaretatt om barnet skal utvikle handlingsberedskap for læring. Om endringene i undervisning kan bidra til å utvikle læringsberedskaper hos utsatte barn, vil dette være et bidrag i det forebyggende arbeidet.

I det følgende diskuteres det første forskningsspørsmålet; Hvordan har "Ungdomstrinn i utvikling" bidratt til kompetanseheving og endret praksis for lærerne i leseopplæringen? Så drøftes det andre forskningsspørsmålet; Er det utfordringer eller hindringer i forhold til å implementere rollen som leselærer i undervisningspraksisen? Til slutt drøftes det tredje forskningsspørsmålet; «Hvordan bidrar dette til en forebyggende praksis?» Det gjøres ved å oppsummere hvordan

funnene kan relateres til handlingsberedskap for læring.

6.2 Økt fokus på lesing

Etter satsingen ligger det til rette for at flere lærere i mange ulike fag vil la elevene lese mer i timene sine. Dette er et viktig poeng, fordi når ulike faglærere begynner å la elevene lese fagspesifikke tekster, gir det elevene mulighet til å lese mange forskjellige tekster. Dette har potensiale til å styrke elevenes leseforståelse. Man må samtidig stille seg spørsmålet om mer lesing vil hjelpe elever som av ulike grunner strever med å lese. For en motvillig eller svak leser vil det kanskje bli en belastning å lese enda mer, og dermed virke mot sin hensikt. For å motvirke at det ender med enda flere nederlagsopplevelser er det viktig at slike elever får nok støtte og tilpasset undervisning. Leseкурset som den aktuelle skolen hadde, kan være et slikt tiltak om det er av lang nok varighet. Videre er det viktig at det er nok rom for elevaktivitet. Analysen viser at det kan være et problem for noen av informantene å balansere lærerstyrte aktiviteter versus elevaktive tilnærminger.

Det som kan bidra til at den mulige økte graden av lesing i timene kan ha en positiv effekt på elever som strever, er det arbeidet lærerne har begynt å gjøre i forhold til å motivere elevene for lesing. Spesielt de to generelle motivasjonsfaktorene variert undervisning og lesing som sosial aktivitet vil kunne hekte på flere elever til å lese, og her er det helt klart en økt tendens blant lærerne etter satsingen. Det er nettopp dette en av lærerne uttrykker når hun opplever at hun får med seg flere av elevene i læringsarbeidet ved å jobbe på denne måten. I tillegg er lærerne blitt mer bevisste på den domenespesifikke motivasjonsfaktoren å vekke interesse for lesing. Det er økt tendens hos lærerne for både å aktivere bakgrunnskunnskap hos elevene og gi lesingen en hensikt. Dette er faktorer som øker motivasjonen for alle elever, men kanskje er spesielt viktige for de elevene som er lite motiverte for å lese. Å vekke bakgrunnskunnskaper hos eleven letter forståelsen, og hensikten med lesingen gir eleven en grunn til å ville gi seg i kast med teksten. Mer lesing i timene kombinert med disse motivasjonsfaktorene har potensiale til å hekte på elever som sliter med læringsarbeidet.

I forhold til handlingskompetanse for læring blir bildet sammensatt. Om lærerne gir nok støtte og legger til rette for aktive elever, vil dette sammen med motiverende elementer øke mulighetene for både kunnskap om læring, læringsferdigheter og læringsidentiteter hos utsatte elever. Det vil dermed kunne bidra til at læringsberedskapen styrkes. Dette er fordi elevene er avhengige av både nok støtte og å være deltagende i leseprosessen som forklart før i oppgaven under nyere leseforskning. Om det økte fokuset derimot ikke kombineres med nok støtte og elevaktivitet vil dette kunne ha særlig negative konsekvenser for utsatte elever. De risikerer å gå på enda flere nederlag, og en kan se for seg at spesielt læringsidentiteten til disse eleven vil få en dårlig utvikling. Det kan være med å bidra til en opphoping av nederlagsopplevelser som kan hindre mobilisering av læringsressurser, og dermed heller bidra til en tilstand av pedagogisk invalidisering (Befring & Moen, 2011).

6.3 Testing av leseferdigheter

Analysen av funnene antyder at lærerne er lite opptatt av å teste elevenes leseferdigheter i kontekst. I tillegg snakker mange av lærerne om lesing på en måte som kan tolkes som et litt ensidig kognitivt syn på leseforståelse. De nasjonale prøvene kan være medvirkende til dette synet. Mausethagen (2007) argumenterer for at nasjonale prøver, med ett riktig svar på et spørsmål til en tekst, fortrenger tolking, vurdering og refleksjon over leste tekster. Hun påpeker det problematiske i at vide og komplekse kompetansemål snevres inn i det øyeblikket de gjøres målbare gjennom testingen av de grunnleggende ferdighetene. Dette er et paradoks siden de nasjonale prøvene skal være et bidrag til sosial utjevning:

I dag er det mangelfull kunnskap om forhold i utdanningssystemet som har betydning for sosial utjevning. For at myndighetene skal kunne arbeide offensivt videre med å styrke utdanningens rolle som verktøy for sosial utjevning, må kunnskapsgrunnlaget utvides. Det er særlig behov for å gjennomføre kartlegginger (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Prøvene ble derfor innført for å sikre at skoler og utdanningsmyndigheter skal få informasjon om læringsutbyttet hos den enkelte elev for bedre å kunne tilpasse

undervisningen. Da er det et problem om disse kartleggingene kan være med på å bidra til et ensidig instrumentelt syn på lesing. De nasjonale prøvene er laget for å si noe om ferdighetsnivå, men skal også ha pedagogisk verdi. Det følger med et veiledningsmaterieell som skal hjelpe læreren å tilrettelegge videre undervisning ut i fra hva elevene skåret lavt på. For eksempel kan en tenke seg at læreren som øvde på å lese tabell med elevene sine visste at de strevet med dette ut i fra tidligere nasjonale prøver i lesing.

Det kan imidlertid diskuteres om læreren får nok informasjon om elevens lesekompetanse ut ifra slike prøver. I framstillingen om undervisning av lesestrategier ble det understreket hvor viktig det var med gradvis tilbaketrekking av støtte etterhvert som elevene ble selvstendige i bruken av de ulike strategiene. Dette avhenger av at læreren har en formening hvor trygg eleven er i bruken av dem. Vet eleven i hvilke lesesituasjoner det er lurt å bruke de ulike strategiene? Kan eleven på eget initiativ velge en som passer til hensikten med lesingen? Det er disse spørsmålene læreren må spørre seg, og få et svar på før støtten kan bli borte. Det er tvilsomt om læreren får nok informasjon om dette fra tester som nasjonale prøver i lesing. Den informasjonen læreren trenger for å finne hva slags og hvor mye støtte elevene trenger i leseopplæringen må samles over tid, fra ulike lesesituasjoner og i arbeid med forskjellige tekster. Det vil si at den foregår i kontekst. Dette krever at kartleggingen er helt integrert i undervisningen og i kollegiet. Leselos er et eksempel på et verktøy som skal veilede lærerne slik at de kan løse elevene mot en funksjonell leseferdighet (Lesesenteret, 2017). Det er så omfattende at det nødvendigvis må være en integrert del av undervisningen gjennom hele året og i kollegiet. Lærerne skal både undervise og observere leseferdighet fra de fire områdene målrettethet i lesingen, førforståelse av teksten, ordlesing og leseforståelse. Det er anbefalt at man innarbeider ett og ett område i kollegiet. Etterhvert vil en få en forståelse for arbeidsmetoden, og gjennom arbeidet med å kartlegge leseferdighet i ulike fag vil læreren i samarbeid med andre lærere få ideer om hva som skal til for å støtte den enkelte elevs utvikling. For å få til dette er det ikke likegyldig om lærerens tanker om leseforståelse har bakgrunn både i kognitive og sosiokulturelle teorier. Selv om ikke læreren har et bevisst forhold til dette, vil hans eller hennes intuitive oppfatning kunne relateres til den ene teorien eller begge.

Det er lite som tyder på at lærerne i denne undersøkelsen kartlegger elevene på denne måten. Hvordan de ulike elevene forholder seg til og lærer av tekst i de ulike fagene vil de i så fall ha lite informasjon om. Det å jobbe systematisk i de ulike elevenes utviklingssoner blir dermed en vanskelig oppgave, og det å sikre utsatte elever økende grad av mestringsforventning til lesing blir svært krevende. En kan derfor undre seg over om det er mer tilfeldig om de treffer utviklingssonen til den enkelte elev, og det vil ikke være tilstrekkelig om man ønsker å jobbe systematisk for å forbedre leseferdigheten til utsatte elever. Dette er viktige funn i denne sammenheng fordi det er avgjørende at lærerne har informasjon om hver elevs lesing i kontekst for å kunne gi tilpasset undervisning.

Det er imidlertid ett unntak fra dette bildet. Flere lærere har observert gjennom lesing i timene sine at mange av elevene strever med å forstå vanlige ord. Dette har dermed fremkommet i kontekst i arbeid med fagene. Lærerne har tatt tak i dette, og det betyr at de på dette området jobber i mange elevers utviklingssoner. Dette blir spesielt gunstig i det klasserommet hvor det befinner seg en lærer som anerkjenner og roser elever som tør å melde fra om at det er ord de ikke forstår. Da legges et godt grunnlag for styrke mange elevers begrepsapparat, noe som er et viktig element i leseforståelsen.

I forebyggende sammenheng vil dette ha særlig stor betydning for læringsidentiteten til den enkelte elev. Dette elementet er en vesentlig del av grunnlaget for handling hos elevene, og i denne forbindelse er det særlig aktuelt som motiverende kraft i forhold til deltakelse i leseaktiviteter. Om lærerne i for liten grad er opptatt av å vurdere leseferdighet i naturlig forekommende lesesituasjoner, vil de ikke ha nok informasjon til å kunne tilpasse undervisningen godt nok til hver enkelt elev. Som vist over er det viktig for at alle elever skal ha mulighet til å oppleve mestring når de leser ulike tekster. Det at lærerne har begynt å fokusere mer på ukjente ord, er et viktig bidrag, men det er tvilsomt om det er nok i den store sammenhengen. Om undervisningen ikke er tilpasset den enkelte, vil elever som er avhengig av dette risikere å utvikle en identitet som dårlig leser. Dette vil i så fall være et negativt bidrag

til handlingskompetanse for læring.

6.4 Lite eksplisitt leseundervisning

6.4.1 Presentasjon av lesestrategier

Lærerne rapporterer at de presenterer lesestrategier, men det virker ikke som de modellerer dem i særlig stor grad. Det er dermed lite som tyder på at lærerne ut i fra det de sier, vil begynne å undervise lesing mer eksplisitt i en utstrekning som vil utgjøre en forskjell i de ulike fagene. Spørsmålet blir da om det økte fokuset på lesestrategier kan ha betydning i en forebyggende sammenheng selv om undervisningen er av det implisitte slaget? Forskning har vist at man kan utvikle det å lese med ulike strategier og for ulike formål på egenhånd etter den grunnleggende leseopplæringen. Kulbrandstad (2003) refererer til en kasusstudie av Barton og Lancaster som et eksempel på dette. Den viser at mennesker med begrenset skolegang og oppvekst uten bøker fra et arbeidersamfunn i England tilegnet seg lesepraksiser uformelt fordi de stadig måtte forholde seg til nye måter å bruke lesing og skriving på gjennom livet. De utviklet med andre ord lesestrategier ettersom behovene for lesing i hverdagen meldte seg. Dette viser at man kan utvikle lesestrategier gjennom å lese tekster i mange forskjellige sammenhenger. Det er likevel ting som tyder på at man ikke skal slå seg til ro med dette om man ønsker en mer systematisk leseopplæring som i større grad sikrer at alle barn oppnår et nødvendig kompetansenivå på lesing.

Det er helt avgjørende i denne sammenhengen å huske på at barna kommer til skolen med veldig ulike erfaringer fra hjemmet. Williams, referert i (Christie & Simpson, 2010) fant signifikante forskjeller mellom hvordan foreldre med høyere utdanning og andre foreldre leste for barna sine selv om de i utgangspunktet leste like mye for barna sine. Det er avgjørende at barna før skolestart utvikler en forståelse for at lesing er en meningsfull form for kommunikasjon. Disse barna vil lære seg ferdigheter i å lære fra å lese i løpet av de første skoleårene. De barna som ikke skjønner at et uvirksomt objekt, en bok, skal snakke til dem, trenger lenger tid for

å utvikle lærestrategier i forhold til lesing. Problemet er bare at den eksplisitte undervisningen disse barna trenger ser ut til å falle bort i høyere klassetrinn. David Rose (2010) mener dette er en viktig kilde til ulikhet i samfunnet, siden denne praksisen fører til at mange elever hektes av muligheten til å kunne lære fra å lese høyere opp i utdanningen. Om leseopplæringen blir oppstykket og implisitt vil det være opp til elevene selv å se sammenhengen mellom de ulike elementene lesingen består av, og bare de med tilstrekkelige erfaringer fra førskolealderen vil ha mulighet til dette. For de uten tilstrekkelige erfaringer med tekst vil det ta mye lenger tid å finne disse sammenhengene, og for mange blir resultatet at de har liten sjanse til selvstendig læring i ungdomsskole og videregående utdanning. Dette fører til at måten det undervises på etterlater en gruppe elever med et svært dårlig utgangspunkt for å klare den videre skolegangen; "If the foundation for these skills has not been adequately laid in the primary, students thus have little chance of developing them in high school, and are thus doomed by the system to limited achievement." (Rose, 2010). Sett i lys av dette kan det se ut til satsingen mister dette viktige forebyggende elementet om lærerne ikke gjør leseopplæringen tilstrekkelig eksplisitt, og årsaken til forklares under.

Dette er fordi en slik måte å undervise på begrenser utsatte barns mulighet til å utvikle læringsferdighetene. Dette er kunnskap barnet har om lesing som gjennom trening er blitt transformert til en form som gjør dem funksjonelle i praktisk handling for å nå bestemte mål og løse bestemte oppgaver (Nygren P. , 2008). Her vil det si at kunnskapene eleven har om ulike måter å lese på, brukes i lesesituasjonene til å oppnå forståelse. Gjennomgangen over viser at det kan være svakheter i undervisningen på dette punktet, fordi det er mye som tyder på at leseundervisningen i for stor grad er implisitt. Det vil si at det metakognitive elementet i undervisningen i stor grad mangler. Som vist over er det spesielt utsatte elever som er avhengige av slik undervisning. Om dette er tilfellet har de sannsynligvis ikke fått økt trening i å bruke strategiene, det kan dermed se ut som det er mindre sannsynlig at læringsferdighetene til de utsatte elevene vil ha økt sjanse til utvikles i større grad etter intervensjonen.

6.4.2 Læreren som modell for lesing

Når lærerne modellerer lesing, kan det se ut som de gjør det uten å vise eksplisitt hvilke lesestrategier de bruker for å gjøre teksten meningsfull. Om så er, mister elever som henger etter i leseopplæringen en mulighet til å se hva en kyndig leser gjør for å få mening ut av tekst. Dette er et viktig poeng i leseundervisningen. For selv om mange barn kommer til skolen med bevissthet om skrift og kunnskap om begreper som angår skrift, er det viktig for læreren å være oppmerksom på at dette ikke gjelder alle barn (Vellutino, 2003). Dette er et viktig punkt siden det lærer nummer 4 gjør i forhold til å lese tabell kan vise seg å være dypt kulturelt betinget. Harry Daniels (2007) er inne på dette i en artikkel om Vygotskys pedagogisk arv i ulike land. Han påpeker at man i Skandinavia er veldig opptatt av passende form på det innholdet læreren skal formidle til elevene. I andre deler av verden, som for eksempel USA, er det et mye høyere fokus på selve interaksjonen med elevene. Med Daniels egne ord: «The degree of emphasis within Scandinavian (...) writing on the selection of appropriate forms of instructional content in pedagogic activity as compared with the much higher level of emphasis placed on interaction in the US.» Det er med andre ord ikke tilfeldig at “Gradual Release of Responsibility”-modellen er amerikansk, og at den norske læreren i eksempelet over har fokus på å formidle innholdet i tabellen uten nødvendigvis å sette ord på hvordan han kom fram til forståelsen av den. I lys av dette ser en hvor viktig det er at satsingen lykkes nettopp fordi den kan utfordre og ekspandere lærernes grunnleggende syn på opplæring.

Om dette bildet er riktig vil det kunne begrense utsatte elevers mulighet til å skaffe seg handlingskompetanses kunnskapsdel, som i denne sammenhengen er kunnskap eleven har om ulike strategier som kan brukes i ulike lesesituasjoner. Dette er fordi det er avgjørende for elever som sliter med læring at læreren setter ord på hva han tenker når han finner mening i tekst, og det er derfor viktig at det er høy kvalitet på disse lærerledede dialogene i lesesituasjonene (Anmarkrud, 2009). Det vil si at læreren ikke må hoppe over de to midterste trinnene på “Gradual Release of Responsibility”-modellen med mindre han eller hun er helt sikker på at ingen av elevene trenger denne veiledningen.

6.4.3 Lesekurs

Lesekurset er et unntak når det gjelder å få til eksplisitt leseundervisning. Det er et viktig tiltak i et forebyggende perspektiv i det at det er med å gi de svakeste og mest utsatte elevene gode mestringsopplevelser. Der arbeides det grundig i elevenes utviklingssone, og dette tiltaket har potensiale til å gi disse elevene mye mestring. Lærerne uttrykker da også at disse elevene viser gode læringsstrategier i timene, og har til og med blitt motivert til å lese på prøver som følge av tiltaket. Det er likevel viktig at dette bare er supplement til leseundervisningen, og at ikke faglærerne tror at dette tiltaket er tilstrekkelig som leseopplæring. Dette er fordi lesekurset er av begrenset varighet, og ifølge «transaksjonell strategiundervisning» må øvingen på de strategiene man har valgt å fokusere på, foregå gjennom hele skoleåret. De må modelleres, og øves på i relevante situasjoner. I tillegg er det også et spørsmål hvor integrert denne formen for leseopplæring er i fagundervisningen når det er norsklæreren, og ikke faglæreren, som går gjennom et lite utvalg av fagets tekster. For å underbygge dette skal jeg ta med et eksempel fra de grunnleggende ferdighetene i lesing i naturfag der det blant annet står at: "Utviklingen av leseferdighet i naturfag går fra å finne og bruke uttrykt informasjon i enkle tekster til å forstå tekster med stadig flere fagbegreper (...) og evne til å identifisere relevant informasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å hjelpe elevene til å finne og forstå disse fagbegrepene og identifisere relevant informasjon vil det være til god hjelp for elevene om læreren forteller om de språklige elementene som er spesielt vanlige i naturfagstekster. Elevene vil ha mye større mulighet til å forstå om de vet at det er verb gjort om til substantiv, som bærer det meste av meningen i disse tekstene (Maagerø & Tønnesen, 2015). Dette er et eksempel som viser hvor mye lingvistisk kunnskap faglærere egentlig trenger for å bli gode nok leselærere i faget sitt, og det er absolutt på sin plass å stille spørsmålet om den gjengse lærer innehar tilstrekkelig kunnskap om dette.

"Literate language changes as students move from childhood to adolescence, though the linguistic patterns involved are not well understood by teachers, who need considerable knowledge themselves in order to guide their students' learning of literacy, through adolescent, and on to adult life" (Christie & Simpson, 2010).

I Australia har de fokus på dette, og i et kompetansehevingsprogram i leseopplæring er en viktig del å gi lærerne grundig opplæring i de språklige elementene ulike tekster består av. Tusenvis av lærere har deltatt i programmet, og resultatene er svært gode.

Elevene både dobler og firedobler læringsutbyttet sitt i forhold til mer vanlig undervisningspraksis (Christie & Simpson, 2010). Nå skal det sies at programmet er ment å utjevne sosiale ulikheter som nok er større enn i Norge, så det er ikke sikkert økningen læringsutbyttet ville blitt like stort her. Poenget er at elever som strever med lesing på ungdomsskolen kan øke læringsutbyttet sitt om læreren har den språklige kompetansen som trengs for å lede elevene på veien mot god skriftkyndighet. Det lite fokus på dette i svarene til lærerne, og en kan spørre seg om dette har fått for liten plass i skoleutviklingsprogrammet.

Det kan med andre ord virke som lærerne ikke er bevisste nok på å formidle eksplisitt hva som er lurt å gjøre for å forstå tekst i ulike lesesituasjoner eller ikke har nok kunnskap til å klare å formidle dette til eleven. Da vil mange elever ikke få nok støtte på veien mot en selvstendig bruk av læringsstrategier. Dette vil få konsekvenser for både elevens kunnskap om læring og læringsferdigheter fordi å utvikle gode læringsstrategier er en vesentlig del av disse to elementene i handlingskompetanse for læring.

6.5 utfordringer og hindringer

6.5.1 Skolebasert kompetanseutvikling

Det kanskje viktigste funnet i endring hos lærerne som følge av intervensjonen, er at alle de fire lærerne som hadde deltatt på læringsaksjonene var blitt mye mer bevisste på rollen sin som leselærer. De viser at de har økt sin kompetanse som leselærere gjennom måten de prater om lesing og praksis. De ønsker blant annet å få til mer lesing i timene sine, og de har introdusert flere lesestrategier for før-, under- og etterlesing. Dette betyr at de har fått et nytt fokus på lesing i sine fag. Skal man lykkes med å sikre alle elever den beste lesekompetansen hver enkelt elev kan oppnå, viser denne gjennomgangen at det krever et systematisk og omfattende arbeid. Alle lærerne må ha nok kompetanse om leseopplæring i sitt fag. Det har skjedd en endring i forhold til dette i kjølvannet av satsingen på denne skolen. De har dermed lagt et solid grunnlag for å heve kompetansen i leseopplæringen ved skolen, og det

er et hovedpoeng når det gjelder skolebasert kompetanseheving. Med dette har de lagt ned en grunnstein i forhold til å satse på bedre opplæring i lesing.

Videre er det slik at selv om de helt klart har fått økt sin kompetanse, så viser teorigjennomgangen i kapittel tre at det kreves mye kompetanse for å kunne jobbe systematisk med leseopplæring. Det trengs både kunnskap om språklige elementer i ulike tekster, hvordan gjøre leseopplæringen mer eksplisitt og hvordan en kan motivere for lesing. Drøftingen av kompetansehevingen til lærerne viser at det kan stilles spørsmålsteget ved om lærerne har fått tilgang til slik kompetanse i tilstrekkelig grad. Et viktig poeng med UiU-satsingen var at utviklingsarbeidet skulle fortsette etter intervensjonsperioden, og at ansvaret for videreføring var ledelsens ansvar. Det kan se ut til at dette ikke har blitt fulgt opp på den gjeldende skolen siden den nyansatte ikke vet noe om satsingen eller har særlig fokus på lesing. Dette er problematisk av to grunner. Flere lærere nevnte at de trengte at ledelsen etterspurte leseaktiviteter i timene for å kunne prioritere lesing i en presset hverdag. For det andre virker det som kollegiet ved skolen fortsatt trenger mer kunnskap om leseundervisning. Dette finner man ved andre skoler som har deltatt i prosjektet også: "Det er grunn til både pessimisme og optimisme. (...) Skolen var på god vei, og det var samtidig et forbedringspotensial. (...) I neste runde kan skolen derfor legge vekt på lesing av lengre tekster og utvikling av tekstsamtaler for å fremme metakognisjon og bevissthet om lesestrategier" (Askeland & Mortensen-Brun, 2017).

I tillegg er det viktig at ledelsen er på banen for å støtte lærerne til å gjøre vanskelige prioriteringer i hverdagen. Mange lærere rapporterer at de strever med balansen mellom elevaktivitet og lærerstyrte aktiviteter. For noen lærere kan det virke som fokuset på alt de skal lære i kunnskapsløftet gjør at de ikke slipper elevene til slik at de får lære å lære. At elevene ofte passiviseres til mottagere av informasjon er et problem siden de må være aktive for å bli gode lesere og bli motivert for lesing. Det er dermed viktig at ledelsen jobber for å motivere lærerne til mer elevaktiv undervisning, for det er som forklart før en gruppe med utsatte elever som har spesielt stort behov for dette. Betydningen av dette i et forebyggende perspektiv diskuteres i det følgende.

6.6 Bidrag til en forebyggende praksis?

Denne studien har et eksplorerende forskningsdesign. Formålet har vært å finne nye ideer og problemstillinger til det forebyggende arbeidet i forhold til viktigheten av å utvikle handlingskompetanse for læring hos utsatte elever og lærernes kompetanseheving i relasjon til dette. Det vil ikke være mulig å gi bastante konklusjoner etter å ha intervjuet fem lærere. Denne oppsummeringen av studien vil kun gi noen antydninger om temaer å forske videre på.

Er det sannsynlig at kompetansehevingen har bidratt til undervisning som vil gi økt handlingsberedskap for læring hos utsatte elever? Svaret på dette spørsmålet vil belyse denne studiens problemstilling: Bidrar kompetansehevingen for lærerne til en forebyggende praksis i klasserommene? For å svare på dette må en vurdere om endringene er betydelige bidrag i forhold til å kunne jobbe mer systematisk for å sikre så mange elever som mulig **handlingskompetanse for læring**. For å kunne drøfte dette må en studere om de fire elementene denne handlingsberedskapen bygger på er vel ivaretatt i undervisningen. Dette er fordi handlingsberedskap for læring utvikles på grunnlag av bearbeidinger av erfaringene fra disse fire elementene.

Gjennomgangen viser ikke et entydig bilde. Mer lesing i timene vil kunne styrke alle elementene læringsberedskapen bygger på om det kombineres med lærerstøtte og elevaktivitet. Om det kun kombineres med økt jobbing med motivasjon er det mer tvilsomt om det bidrar til økt læringsberedskap. Dette er fordi det også er en mulighet for at mer lesing kan gi utsatte elever flere nederlag siden lesing kan være en aktivitet de sliter med. I så fall vil det ikke bidra til å utvikle læringsberedskap.

Testing av elevenes leseferdigheter i kontekst og undervisning i lesestrategier i fagene henger sammen. Om ikke læreren ser det som sin oppgave å lære elevene å lære, vil det være liten grunn til å teste hvordan elevene leser og lærer i de ulike fagene. Dette ser ut til å være situasjonen her. Ut ifra det lærerne forteller er det lite eksplisitt leseundervisning og det ser ut til at lærerne vet lite om behovet for slik undervisning i klassene sine heller. Det er dermed ikke noe grunnlag for å anta at

satsingen har vært med på å bidra til at elevenes kunnskap om læring, læringsferdigheter og læringsidentiteter vil utvikles i økt grad i denne sammenhengen. Ut ifra dette ser det dermed ikke ut til at handlingsberedskapen for læring hos utsatte elever har fått større grobunn, og den forebyggende effekten blir tilsvarende liten.

Det som imidlertid kan være med å utvikle handlingskompetansen for læring hos utsatte elever på sikt er det at lærerne viser en ny kollektiv holdning til leseopplæring. Dette er et tydelig funn. Dette er et godt utgangspunkt for å fortsette med kompetanseheving innen leseopplæring. Det avhenger imidlertid av at ledelsen velger å fortsette utviklingsarbeidet, og det er da også et viktig element ved satsingen at den skal videreføres når prosjektperioden er over. Det kan imidlertid se ut til at det har stoppet opp på denne skolen i og med at den nyansatte etter et halvt år ikke har mye fokus på eller verktøy for leseopplæring. Da mister i så fall skolen muligheten til å kollektivt å skaffe seg ny forskningsbasert kunnskap om leseopplæring. I så fall vil ikke den forebyggende effekten av satsingen kunne økes ytterligere.

Det denne undersøkelsen antyder er at det må forskes mer på hvilken kunnskap om leseundervisning lærere i norske klasserom har. Det er viktig å få en oversikt over i hvilken grad eksplisitt leseundervisning er integrert i fagundervisningen og om lærerne er opptatt av å vurdere leseferdigheter i kontekst. Dette er fordi lærerne må se på det som sin oppgave å lære elevene å lese for å lære også på høyere trinn, og de må ha gode verktøy for å klare oppgaven. Det er nødvendig fordi utsatte barn er avhengig av leseundervisning som er systematisk og basert på nyere leseforskning for å i størst mulig grad bli sikret den lesekompetansen kunnskapssamfunnet krever. Det vil være viktige bidrag til utsatte elevers utvikling av helt nødvendig handlingskompetanse for læring.

Avslutning

Forebyggingstiltak bør ideelt sett favne flere av de unges livsarenaer som forklart innledningsvis. Skolen er derfor en av mange viktige arenaer for helsefremmende og

forebyggende arbeid. Mange argumenterer også for at skolen representerer en spesielt sentral arena når det gjelder forebygging (Arnesen & Sørli, 2010). Det innebærer blant annet plikt til kontinuerlig og systematisk kartlegging og oppfølging av barns og unges utvikling, læring og læringsmiljø, samt etablering av konkrete og varierte tiltak tilpasset elevens behov (Arnesen & Sørli, 2010). En viktig begrunnelse for dette er at skoleinstitusjonen etablerer rammer om barn og unges liv i svært mange år. Da er det et problem at stadig flere skoler mislykkes i å gi elevene en kvalitativt god opplæring, og Thomas Nordahl (2012) stiller spørsmålet ved hvorfor vi er havnet i en situasjon der intensjonene i skolen om en likeverdig, sosialt utjevne og inkluderende opplæring ikke er i nærheten av å bli realisert? Han påpeker at søkelyset må rettes mot undervisningen og ikke bare eleven. Det vil si at kvaliteten på den vanlige undervisningen burde vært viet mye større oppmerksomhet, for i denne sammenhengen må skolen å se kritisk på sin egen praksis. De aller fleste elever som sliter i skolen tilbringer mesteparten av sin tid i vanlige klasserom sammen med de andre elevene, og det er der endringen må foregå. I mange skoler vil det kreve en kulturendring der de grunnleggende verdiene og elevsynet endres. Det dreier seg ikke om metoder og redskaper, men om samarbeid mellom lærere, analyser og kvaliteter ved læreren (Nordahl, 2012). Denne studien er ment å være et bidrag til dette perspektivet.

7. Veien videre

I gjennomsnitt er det 8 % av et årskull som havner i en marginalisert posisjon, og som i 25-årsalderen er marginalisert eller ekskludert fra felleskapet. Det er viktig at skolen er der for elever som i tillegg til faglige læringsproblemer har det vanskelig sosialt på skolen. Om ikke den er det vil disse elevene møte framtiden med mangelfulle kunnskaper og ferdigheter. Thomas Nordahl (2012) understreker at en bedring av kvaliteten på undervisningen i grunnskole og videregående opplæring for det enkelte individ handler om økt sannsynlighet for bedre både fysisk og psykisk helse, mindre rusproblemer og en reduksjon i sosiale problemer.

UiU-satsingen har lagt et grunnlag for at lærerne kan gi utsatte elever en bedre

opplæring ved denne skolen, selv om det kan se ut til at arbeidet ikke er systematisk nok til å virke forebyggende særlig økt grad. En kan kanskje ikke forvente at de er helt i havn etter bare to år med intervensjon? Hva blir så veien videre? Skal den gode utviklingen fortsette må ledelsen velge å ha fortsatt fokus på lesing. Det er mye som skal inn i skolen i dag så det gjelder å prioritere så det ikke bare blir gode intensjoner som aldri når elevene. Mye av dette finner en igjen ved andre skoler som har vært med på satsingen også, og en ressurslærer i lesing oppsummerer som følger:

“Skolen har startet et løp og har bestemt at lesing fremdeles skal være et satsingsområde. Implementering av ny kunnskap er ikke gjort på en dag, men må videreføres i det daglige arbeidet. Her må det trenes og øves på ulike strategier og formidlingsmåter. Ikke minst må en dele med hverandre gjennom observasjon og tilbakemelding. Samtidig må lederskapet ved skolen gi støtte og veiledning. (...) En lærer uttalte: “Vi har fremdeles en lang vei å gå for å få alle elevene bevisste på sin egen læring.” Her har nok lærerne også sin egen personlige utfordring som må følges opp i fellesskap” (Hillestad, 2017)

Hva så med den antatte manglende kompetansen i leseopplæring hos lærerne? Norsk læreren viste mer kompetanse enn de andre om tekst, og det virket som hun klarte å integrere leseopplæringen mer i undervisningen enn de andre. Hun hadde i tillegg lesekurs for elever som slet med læringsarbeidet. Kanskje norsk læreren skulle samarbeide med faglærerne, og ha en form for mentorrolle? Om hun i en periode kunne drevet lesekurs hvor hun tok de ulike faglærerne med i disse timene så fikk hun jo modellert god leseundervisning for dem også. En kan se dette fra en sosiokulturell innfallsvinkel, nemlig at de gjør leseopplæring sammen med en kyndig person for etterhvert å internalisere de verktøyene som trengs for å bli en god leselærer. For å lære enda mer av en slik måte å jobbe på, kunne de få tid til å oppsummere og diskutere timen etterpå. Det er flere enn meg som har gjort seg disse tankene i arbeidet med UiU-prosjektet. En utviklingspartner fra satsingen sier:

Etter å ha samarbeidet med flere skoler i Ungdomstrinn i utvikling, har jeg innsett at for å skape større forståelse for hva det vil si å være en leselærer, må jeg gå bort fra lengre forelesninger og i stedet forsøke å engasjere lærerne gjennom dialog, diskusjoner og praktisk arbeid. Lærerne må få mulighet til å kjenne på hvordan det er å være elev som møter fagtekster av ulike slag, og de må få anledning til å diskutere sin rolle som leselærer (Vie, 2017).

Med andre ord trenger lærerne å få modellert god undervisning på samme måte som utsatte elevene trenger å få modellert gode læringsstrategier. I tillegg ville et opplegg tilsvarende Leselos vært til stor hjelp om man skulle jobbe på denne måten. Det ville

gitt en god struktur og rettesnor for arbeidet. De ville da kunne utvikle et metaspråk om leseundervisning som er nødvendig for å jobbe systematisk med eksplisitt undervisning.

Med denne måten å jobbe på ville etterhvert flere lærere blitt enda bedre til å integrere leseopplæringen i fagene sine. En utfordring blir i så fall å planlegge undervisning som dekker de mange ulike behovene som finnes i en klasse. Det vil si at læreren både skal identifisere hvilke elever som trenger mer eksplisitt undervisning, og kunne tilpasse undervisningen til disse spesielt utsatte elevene. En måte er selvfølgelig å gå rundt i klassen og gi individuell støtte til den enkelte elev på hans eller hennes nivå, men siden det å lese i fellesskap er mer motiverende bør en få til det og. Gjennom et australsk intervensjonsprogram har leselærere utviklet noe de kaller "Detailed reading" (Christie & Simpson, 2010). Poenget er å lære fag samtidig som det skal minske gapet mellom høyt og lavt presterende elever. Da leser læreren særlig viktige fagtekster sammen med elevene, og kommenterer ukjente ord og viktige elementer ved teksten. Alle får dermed mulighet til å forstå innholdet, og kan kjenne igjen hvilke språkvalg forfatteren har valgt for å få fram budskapet. Irene Gaskins (2003) har også en innfallsvinkel når hele klassen skal oppleve betydningen av å bruke lesestrategier. Hun kaller det minieksperimenter. For eksempel lot hun halve klassen lese og lære en tekst sånn som de pleide å gjøre. Hun tok med seg resten på biblioteket, og leste teksten sammen med elevene samtidig som hun modellerte en god strategi for å lære nettopp dette. Etter 15 minutter kom de tilbake, og det viste seg fort at disse elevene hadde lært mye mer enn gruppen som leste på sin vanlige måte. Neste gang Gaskins kom til denne klassen ville alle bli med til biblioteket. Nå var hele klassen blitt motiverte til å lære seg lesestrategier. Dette er noen eksempler på at det går an å integrere leseopplæring i de ulike fagene i klassesammenheng og samtidig sikre at utsatte elever som har hektet seg av læringsarbeidet får muligheten til å hekte seg på igjen.

Så er det spørsmålet om hva slags lesepraksis skolen stimulerer til. Er lesing i hovedsak en delferdighet med avkoding av et budskap som viktigste mål, eller er det en meningssøkende aktivitet der elevene får være medskapere av forståelsen for teksten? Mausethagen (2007) skriver i sin diskusjon at det er vanskelig å forene

disse synene. Det finnes kanskje en måte å overkomme dette på likevel. Går man til kjernen i leseundervisningen ser man at den skal være eksplisitt. Om man i tillegg legger den sosiokulturelle innfallsvinkelen til grunn, ser en at lesing skjer i en kontekst. Her betyr det at læreren må snakke med elevene om at lesing i ulike situasjoner krever ulike måter å lese på. Det er forskjellig å lese for å lære og lese i en testsituasjon. Dette er viktig at læreren bevisstgjør alle elever på at de skal møte de fleste tekster aktivt meningsseekende, men at testsituasjoner som et unntak fra dette.

Helt til slutt er det viktig å se lesing i sammenheng med de fire andre grunnleggende ferdighetene. En kan jo spørre seg hvor realistisk det er å skaffe seg kompetanse i å undervise disse ferdighetene om det skal så mye jobb til bare for å bli en bedre i en av de dem. Da er det en trøst at om en ser skriftkyndighet i et vidt perspektiv, vil flere av de grunnleggende ferdighetene være delvis overlappende. Muntlige ferdigheter innebærer blant annet å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det er nettopp dette læreren modellerer når han eller hun tilrettelegger for at elevene skal diskutere meningsinnholdet etter å ha lest en tekst. Videre vil lesing gi støtte for skriving, for når en leser varierte tekster så vil elevene få viktige erfaringer med skrift som de kan bruke i egen tekstproduksjon. Regning innebærer blant annet å kunne identifisere situasjoner som involverer tall, størrelser og geometriske figurer som for eksempel; å hente informasjon fra tabeller og diagrammer (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette er elementer en må forholde seg til i tekster fra de fleste fag. Samtidig må en ofte lære seg digitale ferdigheter når en leser, skriver, snakker eller regner fordi dette ofte medieres gjennom digitale media. En kan dermed se at å fokusere på lesing som regel fasiliterer de andre grunnleggende ferdighetene også. Videre er det et poeng at lesing som grunnleggende ferdighet står i en særstilling som en viktig ferdighet siden gode leseferdigheter og god tekstforståelse ofte er viktige forutsetninger for læring. Det er derfor det er så viktig at det jobbes systematisk for å inkludere alle elever i opplæringen av lesing som grunnleggende ferdighet. Dette er fordi elevene ofte bruker skrevne kilder i skolearbeidet (Roe, 2008).

Med dette som bakteppe blir det mer realistisk at alle lærere kan bli gode til å integrere god opplæring i de grunnleggende ferdighetene, og dette er viktig siden et

nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene kreves for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. Det skal hjelpe elevene i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Opprustingen av ungdomstrinnet skal gjøre elevene bedre i stand til å gjennomføre videregående opplæring. Det er nær sammenheng mellom sosial bakgrunn og frafall, og det er sammenheng mellom frafall og deltakelse i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2012). Derfor er denne satsingen et viktig redskap for sosial utjevning, men skal også de utsatte elevene forbedre sin kompetanse i de grunnleggende ferdighetene, må også alle lærere se dette som sin oppgave og ha tilstrekkelig faglig kompetanse på disse områdene. Denne studien viser at satsingen har satt lærerne på rett spor når det gjelder leseopplæring, men at det ser ut til at de må fortsette kompetanseutviklingen i kollegiet i årene framover for å sikre at **alle** elever får styrket sine sjanser til å leve som likeverdige deltakere av samfunnet. I et forebyggende perspektiv kan en dermed si at skolen bare har delvis lyktes fordi det kan se ut som det fortsatt er litt tilfeldig om de utsatte barna får nok systematisk og tilrettelagt undervisning.

Referanser

- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten, *Leseforståelse - Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (ss. 252 - 282). Fagernes: Cappelen forlag.
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Anmarkrud, Ø. (2009). Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet. En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst.* Oslo: Unipub.
- Arnesen, A., & Sørli, M. A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I M. A. Sørli, *Sårbare unge* (ss. 86-102). Oslo : Gyldendal akademisk.
- Askeland, N., & Mortensen-Brun, A. (2017). Skolen er på god vei. Om metakognisjon og lesestrategier i et leseprosjekt i ungdomsskolen. I M. Postholm, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E. Irgens, A. Normann, & A. Strømme, *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling, lesing, skriving og regning. Funn og fortellinger.* (ss. 210 - 233). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap.* Latvia: Cappelen Damm.
- Befring, E., & Moen, B.-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging.* Oslo: Cappelen Damm.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt.* Valdres: Pax forlag.
- Brevik, L. M. (2015). *How teachers teach and readers read. Developing reading comprehension in English in Norwegian upper secondary school.* Doktoravhandling: Universitetet i Oslo.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis.* . Fagernes: Cappelen forlag.
- Carpelan, K. S., & Rundqvist, W. (2002). *Ung med tung sosialproblematikk.* . Stokholm: Statens institusjonsstyrelse.
- Christie, F., & Simpson, A. (2010). *Literacy and Social Responsibility. Multiple Perspectives.* UK: Equinox Publishing.
- Dahl, T. (2017). Skolebasert kompetanseutvikling - veien til skoleutvikling og utvikling av undervisningspraksis? I M. B. Postholm, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E. J. Irgens, A. Normann, & A. Strømme, *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling, lesing, skriving og regning. Funn og fortellinger* (ss. 266-284). Oslo: Universitetsforlaget.
- Daniels, H. (2007). Pedagogi. I M. Cole, H. Daniels, & J. V. Wertsch, *The Cambridge Companion to Vygotsky* . New York: Cambridge University Press.
- Ekeland, T. (2011). Ny kunnskap – ny praksis. Et nytt psykisk helsevern. *Nasjonalt senter for erfaringskompetanse.*

- Frønes, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. I M.-A. Sørлие, *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger* (ss. 31-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Frønes, I. (2010). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Gaskins, I. W. (2003). Taking Charge of Reader, Text, Activity and context Variables. I A. P. Sweet, & C. E. Snow, *Rethinking reading comprehension* (ss. 141-165). New York: Guilford Press.
- Gjertsen, P. Å. (2007). *Forebyggende barnevern. Samarbeid for barnets beste*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guthrie, J. T. (2003). Concept-Oriented Reading Instruction . I A. P. Sweet, & C. E. Snow, *Rethinking reading comprehension* (ss. 115-140). New York: Guilford Press.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helse og omsorgsdepartementet. (2012). *Folkehelsemeldingen - God helse - felle ansvar*. Hentet fra (Stortingsmelding nr. 34, 2012-2013): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/>
- Hennum, B. A., Pettersvold, M., & Østrem, S. (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hillestad, I. (2017). Fortelling 4. Alle har rett til å lese. En ressurslæreres fortelling. I M. Postholm, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E. Irgens, A. Normann, & A. Strømme, *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling, lesing, skriving og regning. Funn og fortellinger* (ss. 234 - 240). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden*. Oslo: Cappelen forlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G., & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonalisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001–2012. *Sosiologi i dag*, 44, 10-35.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra Meld. St. 16 2006-2007: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra (Meld. St. 31 (2007-2008): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kunnskapsløftet*. Hentet fra læreplaner: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter - Ungdomstrinnet*. Hentet fra Meld. St. 22 2010-2011: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010-->

2011/id641251/

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Kverndokken, K. (2012). *101 måter å gi leselekse på - om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. . Bergen: Fagbokforlaget.

Lesesenteret. (2017). *Leselos*. Hentet fra Universitetet i Stavanger:
http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/uis_modell_OK_BM_rev4_logo%20%28002%29.pdf

Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2015). *Å lese i alle fag*. . Oslo: Universitetsforlaget.

Marion County. (2017). *Marion County's student reading assistance team*. Hentet fra Reading:
<https://sites.google.com/site/satsherry/intervention/readingintervention2?tmpl=/system/app/templates/print/&showPrintDialog=1>

Mausethagen, S. (2007). *"Mennesket leser for å spørre"*. En diskursanalyse av "de grunnleggende ferdighetene" som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk, og refleksjoner over utfordringer og snublesteiner i kunnskapsløftet. Masteroppgave: Universitet i Oslo.

Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever*. . Oslo: Gyldendal.

Nygren, P. (2008). Barn og unges kompetanseutvikling i et komplekst samfunn. I P. Nygren, & H. Thuen, *Barn og unges kompetanseutvikling* (ss. 28-38). Oslo: Universitetsforlaget.

Nygren, P. (2008). Strategisk kompetanseutvikling hos sosialt utsatte barn og unge. I P. Nygren, & H. Thuen, *Barn og unges kompetanseutvikling* (ss. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.

Nygren, P., & Thuen, H. (2008). *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. . Oslo: Gyldendal akademisk.

Regjeringen. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. Lagbygging for elevenes læring og motivasjon*. Hentet fra Regjeringen:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/>

Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rose, D. (2010). Beating educational inequality with an integrated reading pedagogy. I F. Christie, & A. Simpson, *Literacy and Social Responsibility* (ss. 101-115). Oakville: Equinox Publishing.

Rutter, M. (1987). *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*. Hentet fra American Journal of Orthopsychiatry, 57(3), 316-331.: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x/abstract>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Hentet fra Fagbokforlaget

Skaftun, A., Solheim, O. J., & Uppstad, P. H. (2014). *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på*

- ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skjervheim. (2000). *Objektivismen – og studiet av mennesket*. . Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. . New York: The Guilford Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. Hentet fra St.meld. nr.30 2003-2004:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdannings, & forskningsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. Hentet fra St.meld. nr.30 2003-2004:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Hentet fra Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier:
<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/275/Forebyggende-innsatser-i-skolen-IS-0193.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017 Vedlegg 3*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_lesing_vedlegg_3.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I A. P. Sweet, & C. E. Snow, *Rethinking reading comprehension* (ss. 51-81). New York: Guilford press.
- Vie, I. L. (2017). Fortelling 1. Å være en leselærer. I M. Postholm, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E. Irgens, A. Normann, & A. Strømme, *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling, lesing, skriving og regning. Funn og fortellinger* (ss. 33 - 37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og Tale*. Gjøvik: Gyldendal.

1. Tematisering:

Formålet med undersøkelsen er å undersøke om lærerne etter UIU-satsingen har fått styrket sin kompetanse i å være leselærere i sine respektive fag.

Å bedre leseforståelsen til elevene er viktig i et forebyggende perspektiv. Literacy er vektlagt i kunnskapsløftet fordi «den andre leseopplæringen» ikke har blitt godt nok ivaretatt i norsk skole. I det moderne skriftintensive kunnskapssamfunnet er skriftkyndighet i økende grad en **forutsetning** for å delta, og gode leseferdigheter øker sjansen for å gjennomføre videregående utdanning og leve selvstendige og verdige liv.

Problemstilling for undersøkelsen: Hvordan har lærerne ved en skole i oppland fått styrket sin kompetanse i å være leselærere i sine respektive fag etter UIU-satsingen?

Forskningsspørsmål:

Har rollen som leselærer i faget sitt endret seg som følge av satsinga?

Er det utfordringer eller hindringer i forhold til å implementere rollen som leselærer i undervisningspraksisen?

Har noen av lærerne opplevelser av at en eller flere elever har fått styrket sin lesekompetanse eller fått øket engasjement for lesing?

Dette skal undersøkes ved å intervju 5 lærere ved skolen.

2. Planlegging:

Intervjuene vil ha en fenomenologisk tilnærming. Det vil si at en har en åpenhet for intervjupersonenes opplevelser, og viser en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes perspektiver. Det skal innhentes informert samtykke. Konfidensialitet skal sikres ved å referere til lærerne som nummer 1 – 5, og skolen som en ungdomsskole i oppland. Når det gjelder konsekvenser for lærerne som velger å la seg intervju er spørsmålene formulert på en slik måte at deres verdighet og integritet ikke på noen måte skal være truet. Å svare

ærlig på disse spørsmålene vil ikke kunne sette dem i et dårlig lys ovenfor ledelse eller kollegaer. Det er mulighet at det å svare på spørsmålene kan være en positiv og lærerik opplevelse for deltakerne. De blir vist interesse for deres opplevelse og praksis. Dessuten kan det å reflektere rundt disse spørsmålene gi ny innsikt om egen praksis. Lærerne vil få spørsmålene på forhånd. (Kanskje få lese hele intervjuguiden?) Kun mastergradsstudenten og veilederen vil ha tilgang til intervjuene, bortsett fra noen sitater som blir anonymisert og brukt som eksempler i oppgaven.

3. Intervjuing

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p>Har rollen som leselærer i faget sitt endret seg som følge av satsinga?</p> <p>Er det utfordringer eller hindringer i forhold til å implementere rollen som leselærer i undervisningspraksisen?</p> <p>Har noen av lærerne opplevelser av at en eller flere elever har fått styrket sin lesekompetanse eller fått øket engasjement for lesing?</p>	<p>Kan du beskrive din rolle som leselærer etter UIU-satsingen?</p> <p>Har rollen din endret seg?</p> <p>Kan du beskrive hvordan praksisen din har endret seg, og komme med konkrete eksempler?</p> <p>Hvilke utfordringer opplever du som leselærer?</p> <p>Kan du nevne noen konkrete eksempler på hva som hemmer rollen din som leselærer?</p> <p>Kan du nevne noen konkrete eksempler på hva som fremmer rollen din som leselærer?</p> <p>Kan du fortelle om en episode der du opplevde at en eller flere elever ga uttrykk for at de hadde fått styrket sin lesekompetanse?</p> <p>Kan du fortelle om en episode der du opplevde at en eller flere elever fikk øket engasjement for lesing?</p>

Intervjuet tas opp på telefon.

Intervjueren har satt seg godt inn i temaet på forhånd, er strukturert og klar under intervjuet, er vennlig, empatisk og åpen ovenfor den som intervjues, har styringen og stiller kritiske spørsmål om ikke det som sies virker pålitelig eller gyldig og er erindrende og tolkende på den måten at en hele tiden prøver å se sammenhengen i det som blir sagt.

4. Transkribering.

Samtalen blir gjort om til skriftspråk. Spesielle trekk ved samtalen som pauser ol. noteres i teksten

5. Analysering

Analyse gjennom meningsfortetting:

Naturlig enhet	Sentralt tema
(Setninger og avsnitt fra transkriberingen)	Utrykke det sentrale temaet i enheten så klart og enkelt som mulig.

Dette gjøres gjennom fem trinn:

1. Lese gjennom hele intervjuet for å få en følelse av helheten.
2. Deretter bestemmes de naturlige «meningsenhetene»
3. Utrykke temaet som dominerer den enkelte «meningsenhet».
4. Undersøke «meningsenhetene» i lys av undersøkelsens formål.
5. Emnene i intervjuet bindes sammen i et deskriptivt utsagn.

6. Verifisering:

Vurdere intervjufunnenes pålitelighet og gyldighet. (reliabilitet og validitet) Validiteten blir vurdert i forhold til i hvilken grad intervjufunnene reflekterer de fenomenene som undersøkelsen søker å finne svar på. Validiteten blir dermed vurdert i forhold til håndverksmessig dyktighet heller enn om utsagn stemmer overens med en objektiv verden. Oppsummert kan en si at det gjennom intervjuets syv stadier utvises praktisk klokskap.

7. Rapportering:

Tolking og diskusjon av intervjuene presenteres i en mastergrad.

Referanser:

Kvale, S og Brinkmann, S (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Otta. Gyldendal Norsk Forlag

Samtykkeskjema:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

UIU – en vei til bedre lesemestring hos elevene?

Bakgrunn og formål

Formålet med undersøkelsen er å undersøke om lærerne etter UIU-satsingen har fått styrket sin kompetanse til å være leselærere i sine respektive fag.

Prosjektet er en mastergradsstudie ved Høgskolen i Lillehammer, med veileder Ingrid Grimsmo Jørgensen. (tlf: 97579435)

Personene som forspørres å delta er samfunnsfag- og naturfagslærere ved en skole som har deltatt i UIU med fokus på lesing fra 2014 - 2017.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelsen vil innebære å delta i et intervju på arbeidsplassen i underkant av en halv time.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun mastergradsstudenten vil ha tilgang til intervjuene. De blir innlest med et nummer til hvert intervju, og slettet når oppgaven er ferdig.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i de sitatene som blir brukt i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. september 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.


Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Liv Berit Audestad på mail: liv.berit.audestad@nord-fron.kommune.no eller på tlf: 91176114

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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



(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Eksempel på skriveramme

Å argumentere:

Noen mener at ...

Fordi ...

De argumenterer med at ...

De mener også at ...

På en annen side er mange uenige i at ...

De mener at ...

De hevder også at ...


Min mening er at ...

Boksskjema

En notateteknikk der elevene selv må formulere og skrive ned det de anser som viktigst fra hvert tema.

- Del et A3 ark i flere ruter/bokser. I midten skriver du ned hovedtema. I rutene rundt skriver du inn undertema.
- Elevene fyller ut skjemaet med stikkord, begrepsforklaringer, tegninger, figurer osv.
- Hvis man legger ned litt arbeid i skjemaet, er det supert til repetisjon.

Eksempel:

Innlegg høys	Famnet, stjerner, satellitter	Galakser	Gravitasjon og ellipser
Fordypningsprosjektet ditt	 <p style="text-align: center;">UNIVERSET</p>		Arvidene
	Big Bang og universets utvidelse	Fis og fære	Håve- og solformet bane

Tonje Lien Smedbiten

Ny GIV 2011

Referanse:

<http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/1340592/Lesesenteret/NyGIV/Tonje%20Tipshefte%20om%20lesestrategier.pdf>

VØL-skjema		
Dette vil jeg vite.	Dette ønsker jeg å vite mer om.	Dette har jeg lært.

Bison

B Bilder

I Innledning

S Siste avsnitt

O Overskrifter

N NB-ord!



BISON-blikk: En huskeregel for å forberede seg på tekstens innhold før man begynner å lese.

Hvis du lurer på hva du skal gjøre når du skal ta et BISON-overblikk over en tekst, skal du tenke på ordet BISON.

Hver bokstav i dette ordet står for en ting du skal gjøre når du tar et BISON-overblikk.

