



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Maiken Norbye Freitag

Bacheloroppgave

Lesing som grunnleggende ferdighet

GLU 5 – 10, 3. studieår

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Lesing som grunnleggende ferdighet	
Forfatter: Maiken Norbye Freitag	
År: 2014	Sider: 29
Emneord: Lesing, grunnleggende ferdigheter, tidlig innsats, lesestrategier, tekstanalyse, avkoding, dekodning	
Sammendrag: Temaet for denne oppgaven er lesing som grunnleggende ferdighet. Problemstillingen lyder som følger: ”Hvilke utfordringer er knyttet til lesing som grunnleggende ferdighet i et utvalg politiske dokumenter? Og hvilke konsekvenser har utfordringene?”. For å besvare denne problemstillingen er <i>Stortingsmelding nr. 31, Kvalitet i skolen og Melding til Stortinget 22, Motivasjon – Mestring – Muligheter: ungdomsskolen</i> blitt analysert ved hjelp av relevant teori og hermeneutikken som metode. Studiet av analysematerialet førte til tre funn som pekte på utfordringer knyttet til lesing som grunnleggende ferdighet. Utfordringene er henholdsvis: ”Norske elever har svake grunnleggende ferdigheter i lesing”, ”Det er lite fokus på tidlig innsats” og ”Lærere mangler kunnskap for arbeid med lesing”. På bakgrunn av studiens funn, kan vi se at alle disse utfordringene har konsekvenser for elevene spesielt, og det norske samfunnet generelt.	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Reading as a basic skill	
Author: Maiken Norbye Freitag	
Year: 2014	Pages: 29
Keywords: Reading, basic skills, early efforts, reading strategies, text content analysis, technical reading, decoding	
<p>Summary: The topic of this research paper is reading as a basic skill. The research question is as follows: "What challenges are related to reading as a basic skill in a selected number of political documents? And what are the consequences of these challenges?". <i>White paper nr. 31, Quality in schools</i> and <i>White paper nr. 22, Motivation - Mastery – opportunity: Secondary school</i>, have been analyzed to answer the research question, supported by relevant theory and Hermeneutics as methodology. The research of the analytical material led to three findings, which all suggested the challenges related to reading as a basic skill. The challenges are as follows "Norwegian students have weak basic reading skills", "It is a insufficient focus on early efforts" and "Teachers lack knowledge required to work on reading". Based on the findings of this research paper, it is evident that these challenges all have consequences, particularly for the students, but also for the Norwegian society in general.</p>	

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	II
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	III
INNHALDSFORTEGNELSE	IV
FORORD	V
FIGURLISTE	VI
1. INNLEDNING	1
1.1 OPPGAVENS OPPBYGGING	2
2. METODE	3
2.1 VALG AV ANALYSEMATERIALE.....	3
2.1.1 Kort presentasjon av analyse materialet	4
2.2 DET TEORETISKE GRUNNLAGET	4
2.2.1 Grunnleggende ferdigheter.....	4
2.2.2 Lesing som grunnleggende ferdighet	6
2.2.3 Å kunne lese	7
2.3 ANALYSEARBEIDET	9
3. PRESENTASJON AV FUNNENE OG DRØFTING	11
3.1 NORSKE ELEVER HAR SVAKE GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER I LESING	11
3.2 DET ER LITE FOKUS PÅ TIDLIG INNSATS.....	14
3.3 LÆRERE MANGLER KUNNSKAP FOR ARBEID MED LESING	16
4. OPPSUMMERING	19
LITTERATURLISTE	21

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet som en avslutning på tre år med pedagogikk på GLU 5-10 ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar. Gjennom pedagogikkstudiet har jeg fått innsikt i en rekke spennende emner som er viktige for min fremtid som lærer på mellomtrinnet og i ungdomsskolen. Det var allikevel emnet lesing som grunnleggende ferdighet som traff meg spesielt, og som jeg ønsket å fordype meg i gjennom denne oppgaven. Jeg fant tematikken og den valgte problemstillingen engasjerende, og skriveprosessen som har foregått dette året har derfor vært både spennende og lærerik. Jeg har ervervet nye kunnskaper, og sitter igjen med et brennende engasjement for arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet i fagene i skolen.

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere Tone Brendløkken og Dordy Wilson for utrolig god veiledning i forhold til oppgaven. Samtidig vil jeg takke Kristine Tetlimo, Kim-René Haugum og Hanne Nodland Martinsen for all støtte og hjelp underveis i prosessen.

Hamar, 9 mai 2014

Maiken Norbye Freitag

Figurliste

Figur 1: Spiralpensum.....	s. 5
Figur 2: Norske PISA-resultater for de fire undersøkelsene.....	s. 12
Figur 3: Utvikling av norske elevers leseferdigheter.....	s. 13

1. Innledning

Temaet for denne oppgaven er lesing som grunnleggende ferdighet. Å kunne lese er en av de fem grunnleggende ferdighetene vi møter i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), sammen med muntlige ferdigheter, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og digitale ferdigheter. Kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdighetene er et resultat av et ønske om å heve elevenes faglige utbytte – å løfte elevenes kunnskaper. Av den grunn er de også innlemmet i de ulike kompetansemålene i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2013). De grunnleggende ferdighetene er, i følge Utdanningsdirektoratet (s.a.), ”nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv”. Dermed har også oppgavens tematikk relevans for skolen som praksisfelt.

Jeg har valgt å se på lesing som grunnleggende ferdighet som et eget avgrenset område for opplæring. Lesingen er en grunnleggende ferdighet som ligger til grunn for stort sett all aktivitet i skolen, og som både er en forutsetning for å utvikle fagkunnskap og en egen del av fagkompetansen i de ulike fagene (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010). På mange måter er den også en forutsetning for å kunne tilegne seg flere av de andre grunnleggende ferdighetene, som skriving, digitale ferdigheter og regning. Utdanningsdirektoratet (2012) påpeker samtidig at lesing er en forutsetning for den livslange læringen til en elev, og at leseferdigheten er essensiell for evnen til å kunne delta aktivt i samfunnslivet. Dermed er lesingen en ferdighet som også favner videre enn selve utdanningsløpet.

Etttersom lesing er en grunnleggende ferdighet for kunnskapstilegnelse i alle fag, med en intensjon om å forbedre kvaliteten på elevenes livslange læring, er det relevant å belyse om det er knyttet noen utfordringer til denne grunnleggende ferdigheten. På bakgrunn av dette undersøker jeg følgende:

Hvilke utfordringer er knyttet til lesing som grunnleggende ferdighet i et utvalg politiske dokumenter? Og hvilke konsekvenser har utfordringene?

Hensikten med denne oppgaven er dermed å se nærmere på ulike utfordringer ved den grunnleggende leseferdigheten som er blitt belyst etter at LK06 ble implementert i opplæringen, og å drøfte hvilke konsekvenser disse utfordringene har.

1.1 Oppgavens oppbygging

I foregående kapittel har jeg innledet oppgaven og presentert tematikk og problemstilling.

Kapittel 2 består av en metodisk refleksjon, og jeg beskriver her hvordan jeg utviklet kunnskap, hvilket analysemateriale jeg har benyttet, samt metoden jeg anvendte for å analysere tekstmaterialet. I kapittel 3 vil jeg presentere funnene fra analysen, og jeg avslutter denne oppgaven med en oppsummering i kapittel 4, der jeg også peker på veien videre.

2. Metode

Til nå har jeg introdusert tematikk og problemstilling for oppgaven. I det følgende kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har arbeidet for å utvikle kunnskap om utfordringer knyttet til lesing som grunnleggende ferdighet.

For å utvikle kunnskap har jeg i denne oppgaven valgt å arbeide teoretisk rettet, gjennom å granske og tolke meningsinnholdet i to politiske dokumenter. Ettersom denne oppgaven i all hovedsak beskjeftiger seg med skrevne tekster, kan den metodiske tilnærmingen beskrives som hermeneutisk. Hermeneutikken innebærer en fortolkning av andres fortolkning, og i følge Ulleberg (2002) er det en vanlig metodisk oppbygging når en arbeider med politisk-pedagogiske dokumenter. I arbeidet med tekster stiller man naturlig ikke med helt blanke ark. Bevisst eller ubevisst møter man alle tekster med en forståelseshorisont, en blanding av fordommer og forforståelse (Gilje & Grimen, 2009). Denne forståelseshorizonten har naturlig spilt inn på min lesning av dokumentene, og kan ha påvirket de resultatene jeg har kommet frem til i mitt arbeid.

2.1 Valg av analysemateriale

Analysematerialet som ligger til grunn for denne oppgaven er Stortingsmelding nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) og Melding til Stortinget 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011). Disse dokumentene har blitt analysert med tanke på problemstillingens spørsmål om ulike utfordringer ved lesing som grunnleggende ferdighet. Derfor er disse ”brillene” tatt i bruk gjennom arbeidet med analysemateriale og har vært en del av min forståelseshorisont.

Bakgrunnen for valget av analysemateriale, er problemstillingen. Den søker etter svar på hvilke utfordringer som er trukket frem i politiske dokumenter, rundt lesing som grunnleggende ferdighet. De grunnleggende ferdighetene ble, som nevnt, innlemmet som en del av skolen ved innføringen av LK06, og jeg valgte derfor å se på politiske dokumenter som er skrevet i etterkant av læreplanens inntog i skolene. Dokumentene jeg har benyttet som analysemateriale peker begge på ulike utfordringer som ble oppdaget etter at læreplanen ble satt til verks, og trekker frem flere ulike utfordringer knyttet direkte eller indirekte til lesing som grunnleggende ferdighet.

2.1.1 Kort presentasjon av analys materialet

- Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*, har som utgangspunkt at elevene skal ha ”et godt faglig utbytte av opplæringen og mestre grunnleggende ferdigheter”

(Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Meldingen ble skrevet kun kort tid etter innføringen av LK06, og belyser utfordringer som er kommet frem ganske tidlig i prosessen.

- Melding til Stortinget 22, *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*, er en melding som, blant annet, har som mål å ”gjøre opplæringen mer praktisk og variert, og dermed mer motiverende og relevant” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 6). Meldingen ses gjerne som en ”midtveisstopp”, som peker på ulike utfordringer som er kommet frem i ungdomsskolen etter LK06s inntog.

2.2 Det teoretiske grunnlaget

Tidligere i dette kapittelet har jeg trukket frem analys materialet og metoden som har blitt benyttet for å utvikle kunnskap. I dette delkapittelet vil jeg legge frem teoribasen som er benyttet som en hjelp til å tolke og belyse analys materialet. Teoriene som er benyttet er valgt ut etter relevans i forhold til oppgavens problemstilling, og dreier derfor rundt de tre emnene grunnleggende ferdigheter, lesing som grunnleggende ferdighet og lesing.

2.2.1 Grunnleggende ferdigheter

Arne Apelsest (2013) forteller at selv om de grunnleggende ferdighetene var noe som var nytt for læreplanverket i den norske skolen da de kom i 2006, er det like fullt ikke et særnorsk fenomen. Han trekker linjer til internasjonale debatter rundt utdanning og utdanningskvalitet, og peker spesifikt på OECDs ”definition of selected competencies” (DeSeCo). Hans tanke er at de fem grunnleggende ferdighetene vi finner i LK06 er en reformulering og en syntese av DeSeCos ”basic skills” og ”selected competencies”, som han oversetter til *elementære ferdigheter* og *nøkkelferdigheter*.

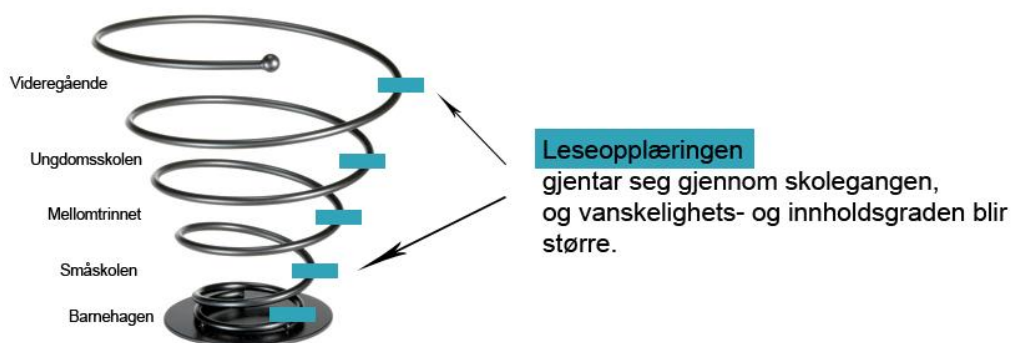
Det finnes en grunnleggende forskjell mellom elementære ferdigheter og nøkkelferdigheter, og denne forskjellen beskriver Apelsest (2013, s. 97) slik: ”Oppøving av elementære ferdigheter er såleis å forstå som eit delmål ... Nøkkelferdigheter er derimot det langsiktige dannelsesmålet, det som bind saman fem grunnleggjande ferdigheter i eit samansett språkregister og ein variert tekstkompetanse”. Med lys på lesing vil det si at: Den elementære ferdigheten det er å kunne *avkode* en tekst, er et delmål som må mestres for å kunne få til nøkkelferdigheten *dekoding* (dette vil bli ytterligere forklart i kapittel 2.2.3).

Apelseth (2013) peker på at den norske betegnelsen ”grunnleggende ferdigheter” består av ferdigheter på både grunnleggende og mer videregående nivåer – som at arbeid med henholdsvis lesing som grunnleggende ferdighet ikke kun innebærer å knekke lesekoden, men å utvikle seg til å bli en god leser, på flere nivåer. Dette er det nødvendig at lærere i alle fag er bevisste på i leseopplæringen i sitt fag, slik at elevene kan oppøve grunnleggende leseferdigheter de kan nytte videre i livet, mener han.

Spiralpensum – Grunnleggende ferdigheter gjennom hele skoleløpet:

De fem grunnleggende ferdighetene er integrert i de ulike fagenes kompetansemål, og er sentrale for oppnåelse av kompetansemålene i fagene (Maagerø, Krumsvik, Torvanger & Hoem, 2011). De er innført i alle fag, og gjelder gjennom hele grunnskolen og den videregående skolen – noe som fordrer at dette ikke er ferdigheter som erobres en gang for alle, men som må videreutvikles og vedlikeholdes gjennom hele utdanningsløpet (Maagerø et al., 2011).

For å kunne opprettholde LK06s krav om en kontinuerlig utvikling av de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, s.a.), kan Bruner (1997) sin teori om spiralpensum være nyttig. Hans tanke var at ”en læreplan skulle betraktes som en spiral: man begynte med en intuitiv fremstilling av et kunnskapsområde og sirklet tilbake for å beskrive området grundigere eller mer formelt når det var nødvendig” (s. 32). Om en her tar norskfaget som utgangspunkt, kan en introdusere lesing for elevene allerede i barnehagen, og utvikle deres kunnskap gradvis gjennom utdanningen. Jeg har illustrert dette i figur 1:



Figur 1: Spiralpensum

I figuren over viser jeg hvordan jeg tolker Bruners beskrivelse av spiralpensumet, med fokus på den grunnleggende leseferdighetens gradvise utvikling gjennom skoleløpet. Om skolen

arbeider etter en slik modell med lesingen vil elevene etter hvert som de beveger seg oppover i klassetrinnene ha opparbeidet noen bakgrunnskunnskaper, om for eksempel lesestrategier, som de kan bygge videre på i sin leseutvikling. På denne måten sikrer man også at barna, allerede fra barnehagen av, aktivt får jobbe med utviklingen av de grunnleggende ferdighetene. En tidlig innsats i arbeidet med elevenes leseutvikling er noe som kan bidra til å løfte elevenes kunnskaper, og som kan være med på å registrere frafall og vansker med en gang de oppstår i elevenes opplæring (Claussen, 2014).

2.2.2 Lesing som grunnleggende ferdighet

Et historisk blikk på lesing i skolen viser at lesingen på mange måter har vært en grunnleggende ferdighet (om ikke spesifisert) helt fra oppstarten av allmueskolene i 1739, der leseferdigheter var en del av konfirmasjonsforberedelsene (Haug, 2012). Det vil si at lesing har vært et fokuspunkt i skolen i snart 300 år, og dermed har en solid grunnstamme som et viktig verktøy for læring i skolen. I konfirmasjonsundervisningen måtte elevene kunne lese for å lære Bibelen (Maagerø, et al., 2011). I dag er lesing et uvurderlig redskap for å lære og å forstå alle emnene i de ulike fagene i skolen. Skjelbred og Aamotsbakken (2010) legger vekt på at lesing som grunnleggende ferdighet nettopp innebærer at lesing er et redskap for tekstbasert *læring* i alle fag, og slik er tett knyttet til hva elevene lærer seg i fagene og hvor godt de mestrer fagenes kompetansemål.

I tillegg til at det ligger en faglig, skolebasert, begrunnelse til grunn for at lesing er en grunnleggende ferdighet i skolen, kan man også peke på at det finnes en begrunnelse på samfunnsnivå. Om vi vil fortsette å ha et levende demokrati i Norge fordrer dette, blant annet, at befolkningen lar seg informere, og da er leseferdigheten sentral (Gabrielsen, Oftedal, Dahle, Slaathun & Gabrielsen, 2003). Videre kan man også trekke frem det store behovet man har for å kunne lese generelt i hverdagen. Overalt hvor vi beveger oss og uansett hva vi gjør, møter vi på skriftlige beskjeder vi må lese og forstå – sms, skilt, bruksanvisninger, reklame, bussruter, kart... osv. Til tross for at vi i dagens samfunn stort sett kan få det meste av den informasjonen vi trenger for å holde oss oppdatert og orientert ved å høre på radio eller se på TV, er det liten tvil om at lesekompetanse spiller en vesentlig rolle også i dagens samfunn (Lie, Skjærnsli, Roe & Turmo, 2001).

Kunnskapsløftets beskrivelse av hva som ligger i lesing som grunnleggende ferdighet er at elevene kan ”forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet”

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Denne beskrivelsen bygger på en liknende tanke som den Apelseth (2013) har, nemlig at lesing som grunnleggende ferdighet handler om mye mer enn kun den elementære leseferdigheten. Det handler i tillegg om lesing som en nøkkelferdighet – som en metaaktivitet som er nødvendig gjennom hele livet.

For å oppsummere dette delkapittelet kan man si at lesing som grunnleggende ferdighet dreier seg om å kunne utvikle en leseferdighet som er så god at den kan være et funksjonelt redskap som en kan benytte seg av i samfunnet, i dagliglivet og i læringsprosesser (Traavik, Hallås & Ørvig, 2009). Det er en ferdighet som er grunnleggende for elevenes liv på en rekke områder, og favner videre enn det man til tider kanskje tenker på i arbeidet med lesing i skolen.

2.2.3 Å kunne lese

Å *kunne* lese handler både om å knekke lesekoden og å forstå det man leser. Dermed er lesing delt i to aspekter: et teknisk aspekt og et meningsaspekt (Bråten & Olaussen, 1999). Det tekniske aspektet ved lesing kalles gjerne *avkoding*, mens meningsaspektet kalles *dekoding*. Disse to begrepene er vesentlige i denne oppgaven, og derfor vil en begrepsavklaring være nyttig her:

- *Avkoding* av tekst handler om å internalisere en automatisk kobling mellom fonologi, ortografi og semantikk (Frost, 2010). Man må kjenne igjen bokstaver og tegn, ha kunnskaper om hvordan de ulike bokstavene høres ut, sette sammen bokstavene (og lydene) til ord, kunne skrive å lese ordene rett, og vite hva ordene faktisk er koden for. En slik avkodingsferdighet er helt grunnleggende for å kunne lese (Bjorvand & Tønnessen, 2002), og handler om at man må knekke lesekoden. Astrid Roe (2011) understreker at å knekke lesekoden er et stort gjennombrudd for barna, og er essensielt for deres leseutvikling.

- *Dekoding* av en tekst handler om å forstå sammenhengen i det man leser. Dette innebærer at leseren er i en aktiv fortolkningsprosess med teksten – en interaksjon mellom det man kan fra før og det man leser i teksten, et møte mellom tekst og leser (Skaftun, 2006). Denne prosessen innebærer både assimilasjon og akkomodasjon (både at man kan utvide allerede eksisterende skjemaer, og at man kan måtte lage helt nye skjemaer), og Bråten og Olaussen (1999) mener at dekodningen derfor også kan betegnes som en prosess der man aktivt konstruerer mening i det man leser. I dette aspektet av lesingen kommer forståelse, analyse og tolkning inn som viktige deler av leseferdigheten.

Å beherske lesestrategier er en viktig del av dekodningen. På mange måter er dekodningen et resultat av en ”interaksjon mellom leseren, de lesestrategiene som leseren behersker, teksten som leses og den konteksten som lesingen foregår i” (Lie et al., 2001, s. 22). Det vil si at for å kunne bevege seg inn mot å beherske lesingens nøkkelferdighet, dekodning, må man beherske bruken av lesestrategier. Dette impliserer at lesestrategier også er en viktig del av lesing som grunnleggende ferdighet. Et bevisst arbeid med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen og den aktuelle teksttypen, er avgjørende for å utvikle en god leseferdighet hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Lesing er et produkt av både den tekniske avkodningen og av den meningsskapende dekodningen. Det er derfor et gjensidig avhengighetsforhold mellom disse to aspektene ved lesingen: Om ett av aspektene er svakt utført av lesere, fører det til at det totale utbyttet av lesingen er dårlig. Man må derfor både mestre avkodning og dekodning for å kunne mestre lesingen fullt ut (Gabrielsen et al., 2003). Dette avhengighetsforholdet ble kort nevnt også i kapittel 2.2.1, med Apelsest (2013) sin teori om at den elementære ferdigheten, avkodning, er et delmål som må nås for å mestre nøkkelferdigheten dekodning. Både den elementære ferdigheten og nøkkelferdigheten må oppøves og videreutvikles gjennom skolegangen, og grunnet avhengighetsforholdet mellom dem mener Roe (2011) det er viktig at lærerne har fokus på begge leseaspektene i arbeidet med leseopplæringen i det enkelte fag.

Appleyard – Lesing i utvikling

Det finnes mange ulike teorier på hvordan lesingen utvikler seg hos mennesker, basert på eksempelvis alder eller ferdighetsnivå. Jeg har valgt å trekke frem en konkret teoretikers idé om lesing i utvikling, J.A. Appleyard. Appleyard (1991) sin teori belyser fem ulike leseroller som leseren tar på seg gjennom utviklingen av leseferdigheten. Som han selv sier er dette kun merkelapper som er satt for å dele inn de ulike stadiene i lesing. Rollene viser hvordan lesingen bør utvikle seg i de ulike alderstrinnene, og står dermed som en slags ”normal” for lesing i ulike aldersgrupper: *Den lekende leser* (barnehagealder), *Leseren som helt/heltinne* (barneskolealder), *Den reflekterte leseren* (ungdomsskolealder), *Den tolkende leseren* (videregående- og høgskolealder) og *Den pragmatiske leseren* (voksen).

Appleyard (1991) presiserer at man kan finne lesere som er i mellomstadier, eller som ligger langt bak eller foran ”normalen”. Inndelingen kan derfor ses som en mal, og ikke som et absolutt. Det kan allikevel være et verktøy for læreren, for å se om elevene ligger innenfor det lesestadiet som er passende for elevenes alder (Penne, 2001). På denne måten kan man

jobbe for å tilpasse leseundervisningen, eller for å se om tiltak må settes inn. Det er også vesentlig å nevne at elever ikke kan bevege seg til neste stadium før de har vært på foregående, og at arbeidet på de lavere nivåene derfor er avgjørende for elevenes leseutvikling (Appleyard, 1991). Her kan læreren opptre som det Jerome Bruner (1978) omtaler som et støttende stillas for elevene i overgangen mellom de ulike stadiene, og slik jobbe for å være en ytre motivasjon og en trygg støttespiller i perioder som kan være utfordrende for elevene

2.3 Analysearbeidet

I de foregående kapitlene har jeg beskrevet materialet som skal analyseres, samt relevant teori for å kunne analysere og tolke utfordringer funnene gir. Videre vil jeg presentere mitt arbeid med å analysere de politiske dokumentene.

I analysearbeidet har jeg, som nevnt, jobbet etter en metode basert på hermeneutikk. Et slikt arbeid innebærer at kunnskapen som er utviklet er kommet gradvis, og at kunnskapen ikke er absolutt. Min analyseprosess kan ses som en hermeneutisk sirkel. Gilje og Grimen (2009) beskriver den hermeneutiske sirkelen som en aktivitet der man, gjennom å se del mot helhet og helhet mot del i løpet av arbeidet, bringer en tolkning stadig nærmere en sakssvarende og endelig fortolkning av en tekst. Min lesing beveget meg stadig fra ett ståsted til et annet, og gjennom å være i en stadig dialog med teksten ble jeg ledet stadig nærmere et svar på min problemstilling.

Gjennom arbeidet med å analysere de politiske dokumentene var jeg, med bakgrunn i oppgavens problemstilling, på utkikk etter ulike utfordringer knyttet lesing som grunnleggende ferdighet som er kommet til syne etter innføringen av LK06. I mitt analysearbeid leste jeg derfor de to politiske dokumentene i flere omganger, med ulike utgangspunkt for lesingen. I min første lesing av analys materialet hadde jeg fokus på hva dokumentene spesifikt sa om utfordringer rundt lesing som grunnleggende ferdighet. Deretter lette jeg etter hva dokumentene sa om utfordringer ved lesing generelt, før jeg til sist så etter utfordringer dokumentene trakk frem som på ulike måter kunne ha ringvirkninger på lesing som grunnleggende ferdighet.

Grunnen til at jeg valgte å gå frem på en slik måte var at jeg gjennom å arbeide med teksten i flere omganger, med bruk av ulike ”briller”, ville komme stadig dypere inn i teksten, og se flere og flere sammenhenger. Jeg opplevde at jeg gjennom lesingen av analys materialet

stadig fikk nye kunnskaper som beveget meg mot nye forståelser av det jeg leste. Gjennom å se på det som i dokumentene spesifikt handlet om lesing og lesing som grunnleggende ferdigheter, fikk jeg oversikt over ulike deler i analyse materialet. Da jeg deretter gikk inn på utfordringer som kunne ha ringvirkninger på lesingen, fikk jeg større og større oversikt over helheten. På denne måten fikk jeg en kunnskap om både del og helhet i dokumentene, som jeg kunne se mot hverandre i analysearbeidet.

Teoribasen som ble benyttet i lesingen av dokumentene, var til stor hjelp da jeg beveget meg gjennom de ulike fasene av arbeidet mitt. Med bakgrunn i teoriene kunne jeg underveis i arbeidet utpeke utfordringer som ville gi konsekvenser for elevenes grunnleggende leseferdigheter. Selv i deler av dokumentene som ikke spesifikt omhandlet lesing, kunne jeg etter hvert se hvilke ringvirkninger de omtalte utfordringene ville ha for elevenes lesing. Jeg kunne også se hvilke konsekvenser som ville komme på bakgrunn av utfordringene som ble trukket frem.

Arbeidet med analysen av de politiske dokumentene har etter hvert munnet ut i tre konkrete funn som jeg betraktet som utfordringer knyttet til lesing som grunnleggende ferdighet.

Disse funnene vil derfor være med på å besvare den første delen av problemstillingen min.

Funnene fra analysen bestod i disse tre utfordringene:

1. Norske elever har svake grunnleggende ferdigheter i lesing.
2. Det er lite fokus på tidlig innsats.
3. Lærere mangler kunnskap for arbeid med lesing.

For å svare på den andre delen av problemstillingen min har jeg tolket disse funnene opp mot relevant teori og hermeneutikken som metode. Funnene er et produkt av min tolkning av innholdet i dokumentene, gjennom bruk av ulike briller underveis i analysen. Som nevnt tidligere vil min lesing ha vært påvirket av min forforståelse og mine fordommer, og jeg har lett etter spesifikke elementer i min lesing av analyse materialet. Dermed peker ikke den videre delen av oppgaven på en konkret og hel sannhet, men på den kunnskap jeg har utviklet i min analyse av dokumentene.

3. Presentasjon av funnene og drøfting

I arbeidet med denne oppgaven satte jeg meg fore å finne ut hvilke utfordringer som er knyttet til lesing som grunnleggende ferdighet, og hvilke konsekvenser disse utfordringene har. For å finne svar på dette har jeg som nevnt analysert to politiske dokumenter, med relevant teori som tolkningshjelp, og oppdaget tre funn. Disse funnene ble kort presentert i forrige kapittel. I dette kapitlet vil jeg presentere og beskrive mine funn; altså hvilke utfordringer ved lesing som grunnleggende ferdighet som jeg fant gjennom analysen av de to politiske dokumentene.

I påfølgende tekst organiserer jeg presentasjonen av funn og svarer slik på problemstillingen, etter følgende struktur:

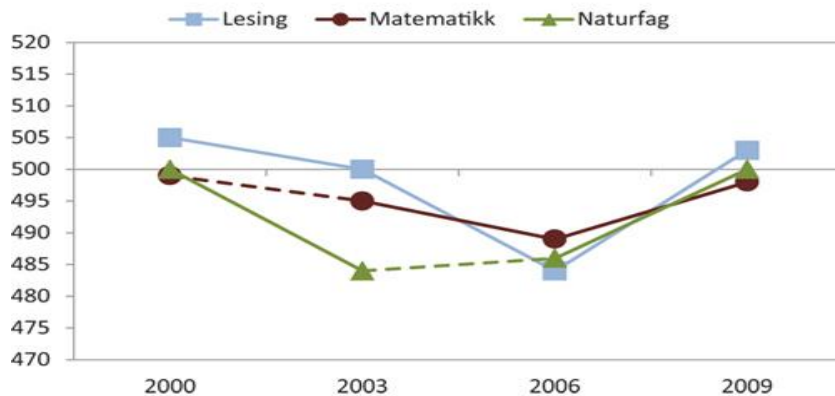
- Norske elever har svake grunnleggende ferdigheter i lesing
- Det er lite fokus på tidlig innsats
- Lærere mangler kunnskap for arbeid med lesing

Innenfor hver enkelt presentasjon av utfordring, vil det foreligge en drøfting av funnet. Med denne presentasjonen svarer jeg da altså på andre del av problemstillingen: hvilke konsekvenser utfordringene har.

3.1 Norske elever har svake grunnleggende ferdigheter i lesing

En av utfordringene jeg fant i mitt analysearbeid, var at norske elever har svake grunnleggende ferdigheter i lesing. Begge dokumentene i analyse materialet trakk frem dette som en utfordring. De to dokumentene er skrevet etter at to ulike PISA-undersøkelser i lesing ble gjennomført, 2006 og 2009. Resultatene fra de to nevnte undersøkelsene er ulike, men peker begge på at den grunnleggende leseferdigheten er svak blant norske niendeklassinger.

Den første PISA-undersøkelsen i lesing ble gjennomført i 2000. Her lå norske elever like over OECD-gjennomsnittet, men gjorde det allikevel vesentlig dårligere enn både svenske og finske elever (Kunnskapsdepartementet, 2008). Den videre utviklingen illustrerer Melding til Stortinget 22 slik (Kunnskapsdepartementet, 2011):

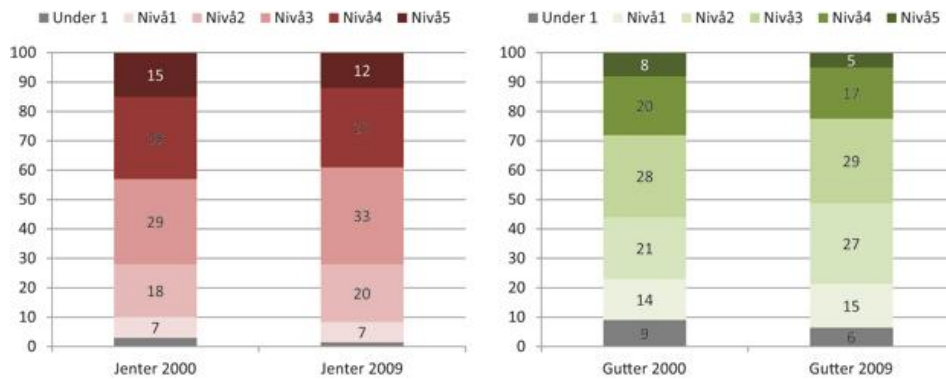


Figur 2: Norske PISA-resultater for de fire undersøkelsene (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 46).

Som vi kan se i modellen beveger leseferdighetene seg i 2003 ned til OECD-gjennomsnittet. Stadig ligger Norge lavere enn både Sverige og Finland (Kunnskapsdepartementet, 2008). Et stort fall ser vi i 2006. Her scorer norske elever lavere enn samtlige av landene i Norden. Stortingsmelding nr. 31 ble skrevet i etterkant av dette store fallet, om denne hendelsen sier stortingsmeldingen følgende:

Norske elever presterer under gjennomsnittet i OECD-landene og er svakest i Norden i sentrale ferdigheter og fag som lesing, regning og naturfag ... Så mange som i overkant av 20 prosent av elevene oppnådde i 2006 kun laveste kompetansenivå i lesing på ... Den negative trenden i de internasjonale undersøkelsene må snus. Hvis ikke det skjer, vil for mange gå ut av skolen uten ferdighetene de trenger senere. I tillegg kan Norge få svakere kompetansenivå i befolkningen, og dårligere kvalitet i høyere utdanning og arbeidsliv ... Det påvirker [også] evnen til å delta i demokratiske prosesser, til å følge med i mediene og til å mestre dagliglivet. For å opprettholde Norges konkurranse- og innovasjonsevne og velferdsnivå er det nødvendig at flere enn i dag har svært gode kunnskaper og ferdigheter. (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 6)

Meldingen påpeker den manglende grunnleggende leseferdigheten hos elevene. Resultatene viser en nedgang som tilsvarer så mye som minimum et halvt skoleår når det kommer til leseferdigheter blant femtenåringene som deltok i undersøkelsen i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2008). Om vi videre beveger oss til undersøkelsen som ble gjort i 2009, viser Figur 2 en positiv utvikling. Elevene i 2009 viser en stor fremgang fra elevene i 2006, men de scorer allikevel ikke bedre enn elevene i 2000. Undersøkelsen viser en positiv utvikling i antall svake lesere, både i forhold til undersøkelsen i 2006 og i 2000. Men selv om antallet svake lesere er gått ned scorer faktisk 21 prosent gutter og 8 prosent jenter under nivå to i lesing:



Figur 3: Utvikling i norske elevers leseferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 46)

Melding til Stortinget 22 peker på at elever som ligger under nivå 2, vil ha store problemer med å kunne lese for å lære (Kunnskapsdepartementet, 2011). Tar vi en titt på det øverste nivået i lesing, kan vi også se at det her er ganske få elever representert. Her har det også funnet sted en nedgang fra 2000 til 2009. Stadig flere norske femtenåringer er altså middels gode lesere, i følge resultatene fra undersøkelsene. Funn fra PISA-undersøkelsene viser altså at skolene har mestret å heve noen av de aller svakeste elevene opp mot et middels nivå, men ikke å holde de aller sterkeste elevene oppe på et høyt nivå.

Tekstene norske elever synes å ha størst vansker med, er de som ikke virker umiddelbart spennende eller interessante – da gjerne fagtekster (Kunnskapsdepartementet, 2011). Når da en så stor andel av elevene befinner seg under nivå 2 i lesing og har problemer med å lese for å lære, er det en fare for at elevene ikke får med seg viktig lærdom fra fagtekstene som finnes i for eksempel lærebøkene i de ulike fagene. Elever som ikke kan lese for å lære, sliter sannsynligvis med det Bråten og Olaussen (1999) kaller lesingens meningsaspekt – dekodningen. Selv om elevene da kanskje klarer å avkode det som konkret står i fagtekstene, vil ikke det totale utbyttet av lesingen være god når elevene ikke mestrer dekodningen (Gabrielsen, et al., 2003).

Også elever på høyere lesenivåer i undersøkelsen viser manglende ferdigheter i lesing av fagtekster. Derfor kan det virke som om dette er en sjanger som bør arbeides med i skolen. Engen og Helgevold (2006) påpeker at om elevene skal kunne lese fagspesifikke tekster på en god og fordelaktig måte, må de mestre lesestrategier som hjelper dem i deres lesing. De må bli kjent med sjangrene og fagterminologien, og lære hvordan de skal bevege seg i slike tekster. De trekker også frem viktigheten av støtte fra kyndige veiledere i oppstartsfasen av

lesingen av fagtekstene. Her kan en aktiv modellering av lesestrategier fra lærerens side være et nyttig verktøy i elevenes leseutvikling (Utdanningsdirektoratet 2012).

Dersom norske elevers grunnleggende ferdigheter fortsetter å være på et så lavt nivå som de er i dag, kan konsekvensen i førsteomgang være at elevene ikke klarer å holde følge med skoleløpet. Hvis elevene ikke klarer å lese for å lære, vil de ha store problemer med å følge med i fagene. Bruner (1997) viser, som nevnt i kapittel 2, at pensumet bør følge elevene på en spiralliknende måte, der emnene repeteres i de ulike årstrinnene med stadig mer utdypende innhold. I denne spiralen vil svake lesere lett kunne få huller og mangler, som gjør det vanskelig å videreutvikle leseferdighetene.

En ytterligere konsekvens kan være at elevene faller av i den videre utdanningen, grunnet svake grunnleggende ferdigheter. Dermed forsterkes også en tanke om at svake grunnleggende leseferdigheter kan føre til en vanskelig tilværelse selv etter skolegangen er over. Nesten uten unntak beveger vi oss daglig i en skog av tekster og symboler vi må forstå for å kunne fungere optimalt i dagens samfunn (Lie, et al., 2001). At elever går ut av grunnskolen med svake grunnleggende ferdigheter vil også ha ringvirkninger på det demokratiske Norge, som er avhengig av at landets borgere både har mulighet til å ta imot beskjeder, og til å være delaktige i samfunnsdebatten. Til dette kreves kunnskaper og ferdigheter som i verste fall kan gå tapt om elevene har huller i sine leseferdigheter som gjør at de ikke evner å lese for å lære og ikke minst for å forstå. Derfor mener jeg at dette er en utfordring som regjeringen, skolene, lærerne og også vi som kommende lærere bør sette inn et støt for å lede i en mer positiv retning.

3.2 Det er lite fokus på tidlig innsats

Den andre utfordringen ved lesing som grunnleggende ferdighet jeg fant i mitt arbeid med analyse materialet, var at det i for liten grad er fokus på en tidlig innsats i barnas leseopplæring. Dette ble i størst grad trukket frem som en utfordring i Stortingsmelding nr. 31, men ble også utbrodert i Melding til Stortinget 22.

Det ble trukket frem mangler i forhold til tidlig innsats i lesing, både i overgangen mellom barnehage og skole, og mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Det ble derfor lagt stor fokus på at man må få til et bedre samarbeid i overgangssituasjonene. Et par sitater fra Stortingsmelding nr. 31 belyser utfordringen ved lite fokus på tidlig innsats på en god måte:

”De siste 20 årene har vi fått økt kunnskap om den betydningen småbarnsperioden har for individets mulighet for livslang læring. Grunnlaget for en positiv utvikling legges allerede før barna begynner på skolen ... PIRLS-undersøkelsen fra 2006 viser at antall år i barnehage har en signifikant effekt på elevenes generelle leseferdigheter på 4. og 5. trinn ... Jo lenger barna har gått i barnehage, desto bedre er leseferdighetene. Det betyr at antall år i barnehage har en positiv effekt på elevenes evne til å lese ... og på evnen til informasjonsuthenting ... Både nasjonal og internasjonal forskning viser at et godt pedagogisk tilbud før skolealder har positive effekter for læring og utvikling hos alle barn”. (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 36)

For å oppsummere sitatet, peker Stortingsmeldingen for det første på det faktum at barnas språk i barnehagen påvirker elevenes lesing ungdomsskolen. Det legges frem at den grunnleggende ferdigheten formes allerede i førskolealder, og at det er viktig å ta tak i utfordringer på et tidligst mulig tidspunkt. I dette ligger et stort ønske om at man i opplæringsløpet skal gå bort i fra en ”vente-og-se-holdning” som man finner i flere tilfeller, og heller adressere utfordringer her og nå. Å kunne lese er en grunnleggende ferdighet som må læres tidlig, ettersom den på mange måter er et grunnlag for læring i alle fag. Om den grunnleggende leseferdigheten svikter i de første årene, kan risikoen være at elevene må slite gjennom et helt skoleløp (Kunnskapsdepartementet, 2008). For å styrke lesing som grunnleggende ferdighet må altså tiltak settes inn allerede i barnehagen.

I et påfølgende sitat trekkes samarbeid rundt elevens grunnleggende ferdigheter i lesing i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring frem:

”For mange elever mangler gode nok grunnleggende ferdigheter og kunnskaper når de går ut av grunnskolen ... Mange elever som henger etter i læringsutviklingen, får ikke hjelp tidlig nok ... En stor andel av de som faller fra i videregående opplæring gikk ut av grunnskolen uten å ha tilegnet seg tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter ... Satsingen på tidlig innsats er en nøkkel for å bedre gjennomføringen på lang sikt”. (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.59-63)

I dette sitatet legges viktigheten ved å passe på at elevene har tilstrekkelige ferdigheter i lesing til å komme gjennom stoff og undervisning i den videregående skolen frem. Forskning viser at manglende grunnleggende leseferdigheter fra grunnskolen er en av de viktigste årsakene til at elever faller ut av den videregående opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Derfor er det viktig å jobbe med en tidlig innsats rundt lesing som grunnleggende ferdighet og et godt samarbeid ved overgangen også her.

Apelseth (2013) mener, som nevnt, at hvis elevene skal kunne utvikle den grunnleggende leseferdigheten fra å være elementær (avkodning) til å bli en nøkkelferdighet (dekoding), må elevene ha et tilstrekkelig godt kunnskapsgrunnlag på det elementære nivået. På samme måte som i Appleyard (1991) sin utviklingsteori, kan man her ikke hoppe fra ett nivå til et annet,

uten å ha opparbeidet en tilstrekkelig kunnskapsbase og erfaring i det tidligere stadiet. Derfor må lærerne på et tidlig stadium passe på at elevene mestrer den elementære avkodningen på en tilstrekkelig måte, slik at de kan mestre en overgang til dekodning av tekst.

I følge Appleyard (1991) finnes, som nevnt tidligere, et stadium også før den elementære delen av lesingen internaliseres. Dette stadiet finnes i barnehagealderen. Forskning viser nemlig at lesing er en fortsettelse på barnas første språkutvikling. Frost (2010) har funnet klare sammenhenger mellom barnas ordforråd før de begynner på skolen, og den leseutviklingen barna viser senere. Eksempelvis viser det seg at ordforrådet til en treåring har stor betydning for leseforståelsen barnet har når det er seksten, noe som tilsier at det må gjøres en innsats i leseopplæringen allerede i barnehagen (Frost, 2010). En slik innsats innebærer at man skaper nysgjerrighet og stimulere til lese- og skriveutvikling hos førskolebarna (Solstad, 2008).

En tidlig innsats i lesingen vil være fordelaktig for elevene videre, og kan også være et godt verktøy for læreren som opptrer i barnets overgang fra barnehage til skole (Claussen, 2014). Innsatsen som gjøres i barnehagen vil altså spille inn på elevenes avkodningsutvikling når det begynner sin leseutvikling, og senere deres dekodingsferdigheter. Dette kan igjen ses i sammenheng med Bruner (1997) sin spiraltenkning. I spiralen møter barna/elevene ting de har lært på et tidligere tidspunkt i spiralen som de bygger på videre i kretsløpet. Om det er gap og mangler i begynnelsen av spiralen, vil dette påvirke den videre utviklingen.

Når det gjelder utfordringer knyttet til tidlig innsats, indikerer funn fra denne studien at konsekvensen kan være at elevene kan få store problemer i overgangsperiodene. Om man ”venter og ser” heller enn å sette i gang tiltak tidlig kan man risikere at elever får store huller i sin grunnleggende leseferdighet, og dermed faller av senere i opplæringen. Ser man enda videre på det, er faren ved denne utfordringen ikke ”kun” frafall fra utdanningen, men muligens også en opplevelse av å ikke mestre samfunnslivet generelt.

3.3 Lærere mangler kunnskap for arbeid med lesing

Den tredje utfordringen som kom frem i arbeidet med analyse materialet, var at lærere har for lite kunnskaper til å drive leseopplæring i skolen. Denne utfordringen ble spesifikt tatt opp i begge de politiske dokumentene som ble analysert. To sitater som godt illustrerer utfordringen, er:

”Lærerne er svakt skolert i lesestrategier og mangler kunnskap om tilgjengelige hjelpemidler for å utvikle elevenes leseforståelse og lesestrategier. Bare et fåtall av lærerne i studien hadde ny innsikt om lesestrategier og leseforståelse, og de fleste så på lesestrategier bare som avkodning og lesetekniske ferdigheter” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.89-90).

”Mange skoler mangler både kompetanse på og bevissthet om betydningen av fortsatt arbeid med lesing etter de fire første årene. En klasseromsundersøkelse på ungdomstrinnet gir også indikasjoner på at mange lærere mangler verktøy og kunnskap om hvordan de kan legge til rette for opplæring i lesestrategier og leseforståelse på ungdomstrinnet” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 35)

Sitatene bringer oss rett inn i kjernen av utfordringen: svak skolering og manglende kunnskap. Lærerne er ikke trygge i rollen som ansvarlige for elevenes utvikling av leseferdigheten i deres fag. Manglende opplæring kom i dokumentene frem som en av grunnene til at lærerne manglet kunnskaper om grunnleggende ferdigheter generelt, og lesingen spesielt. På tross av en investering på om lag tre milliarder kroner rettet mot etter- og videreutdanning etter at LK06 ble satt i verks, viser det seg at norske lærere deltar relativt mye mindre i etter- og videreutdanning enn kolleger i andre land (Kunnskapsdepartementet, 2008). Stortingsmelding nr. 31 fremmer at lærerens kompetanse er enkeltfaktoren som i størst grad påvirker elevenes læringsutbytte. Når undersøkelser da viser at lærere ikke har kunnskaper til å drive leseopplæring, kan man tenke seg at manglende etter- og videreutdanning kan være en del av problemet.

Det siste av de to fremlagte sitatene, trekker frem lærernes manglende kompetanse i bruk av lesestrategier. Hva som menes med mangler, utdypes ikke. Allikevel kan man kanskje trekke den slutning at det handler om både kvantitet og kvalitet. Når man leser bruker man, bevisst eller ubevisst, ulike strategier for å komme frem i lesingen (Anmarkrud & Refsahl, 2010). En av arbeidsoppgavene til en leselærer, er å modellere for elevene hvilke strategier man bruker (Roe, 2011). Om læreren kun benytter seg av strategier ubevisst, er det nødvendigvis ikke så lett å lære strategiene videre til elevene. Her kommer kvaliteten inn. Når det kommer til kvantiteten kan man peke på mengden strategier læreren mestrer. I arbeid med ulike tekster, finnes det en rekke måter å angripe stoffet (Maagerø & Tønnessen, 2006). En strategi som fungerer for én elev, trenger ikke nødvendigvis fungere for en annen, og som lærer må man derfor modellere flere ulike strategier for elevene, slik at de etter hvert kan finne ut hvilken strategi som fungerer best for dem (Roe, 2011).

Når det kommer til konsekvenser av at lærere mangler kunnskap for å arbeide med lesing, kan man kanskje først trekke frem den tidligere nevnte påstanden fra Stortingsmelding nr. 31 om at lærerens kompetanse er enkeltfaktoren som i størst grad påvirker elevenes

læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2008). Om lærerens kompetanse i lesing og leseopplæring er en så vesentlig del av elevenes leseutvikling, er det viktig at kompetansen er tilstrekkelig. For eksempel kan man peke på det faktum som ble nevnt tidligere i oppgaven, at elevene gjerne trenger et støttende stillas og ytre motivasjon for å bevege seg fra ett nivå i sin lesing, til et annet (Bruner, 1978). Om lærerens kompetanse ikke er tilstrekkelig, kan dette i verste fall føre til at noen elever ikke klarer å bevege seg videre i sin leseopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008), og dermed ikke oppøver en tilstrekkelig grunnleggende leseferdighet.

Astrid Roe (2011) påpeker at en kyndig leser er en leser som har oversikt over egen lesing og læring, og vet hvilke strategier som må settes inn, samt når de skal brukes for å få en best mulig forståelse. Slike metakognitive ferdigheter er imidlertid ikke medfødt, men må *læres*, og senere vedlikeholdes gjennom lesekarrieren (Engen & Helgevold, 2006). Her spiller læreren en stor rolle, og om ikke læreren har de rette kunnskapene vil dette, som nevnt, i stor grad kunne gå ut over elevenes leseferdigheter. Derfor mener jeg det er liten tvil om at en etter- og videreutdanning av lærere når det kommer til lesing kan være et meget nyttig verktøy for å gi elevene den leseopplæringen de behøver for å kunne bli kyndige og gode lesere.

4. Oppsummering

Lesing som grunnleggende ferdighet har, som vi har sett gjennom denne oppgaven, noen utfordringer som har konsekvenser for blant annet elevenes fremtid. Den første av de tre utfordringene, at norske elever har svake grunnleggende ferdigheter i lesing, kan gi konsekvenser for elevene både under og etter utdanningsløpet. Om elevene ikke klarer å lese for å lære, vil de gå glipp av store deler av den faglige kunnskapen som kreves for å nå skolens kompetansemål. De kan også stå i fare for å ikke kunne delta i det demokratiske samfunnet vi i dag lever i. Utfordringen rundt at det er lite fokus på tidlig innsats kan ha som konsekvens at elevene kan få problemer i overgangsperiodene i skoleløpet – fra barnehagen til grunnskolen og fra ungdomsskolen til den videregående opplæringen. Den siste av utfordringene, som går på lærernes manglende kunnskap for arbeid med lesing, kan ha som konsekvens at elevene ikke får den støtten de trenger i sin leseutvikling og dermed ikke klarer å bevege seg oppover i lesenivåene.

På bakgrunn av funn fra denne oppgaven har jeg altså vist at det finnes noen utfordringer ved å ha lesing som en grunnleggende ferdighet i skolen. Jeg har også påpekt at konsekvensene av disse utfordringene kan påvirke elevene spesielt og samfunnet generelt. Funnene i denne studien viser også at det foreligger et behov for en ytterligere kunnskap rundt eksempelvis hvordan den tidlige innsatsen i lesing kan påvirke elevenes leseutvikling, eller hvordan man som lærer kan arbeide best mulig for å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing. Med en bredere kunnskapsbase rundt lesing, kan lærerne på best mulig måte reflektere rundt sin egen praksis som leselærere, og utvikle seg i den aktuelle rollen. Behovet for økt kunnskap fordrer en videre forskning rundt studiens funn, og oppgaven kan derfor synes å være et bidrag til forskningsarenaen som igjen kan være til nytte for praksisen som utføres i skolen.

Om ingenting gjøres for å møte de tre utfordringene jeg har funnet i mitt analysearbeid, kan konsekvensene altså være flere og kritiske for både elever, skolen generelt og også for det norske land. Elever som ikke tilegner seg gode grunnleggende ferdigheter i lesing, vil trolig ikke fungere i dagliglivet og heller ikke være til gagn for landet vårt. Om stadig fler norske borgere går ut av skolen med for svake grunnleggende ferdigheter i lesing til å kunne bruke lesingen fordelaktig i arbeidsliv og hverdag, kan dette innebære at Norges konkurransevne, velferdsnivå og mulighet til innovativ utvikling svekkes i tiden som kommer. På tross av at nordmenn i dag har en høy økonomi grunnet blant annet oljeutvinning, er det trolig det

norske folks kunnskaper og evner som vil være av størst verdi i fremtiden. Norge trenger stadig flere borgere som kan være med å utvikle landet mot nye høyder. Slike fremadstormende og innovative borgere har et stort behov for meget gode ferdigheter i lesing – både på avkodings- og dekodingsnivå, og her vil skolens og lærernes fokus på den grunnleggende leseferdigheten utvilsomt spille en stor og vesentlig rolle.

Gjennom arbeidet med denne studien har jeg tydelig sett at grunnlaget for morgendagen må legges allerede i dag. Lærere kan ikke vente og se, og de kan ikke unngå å videreutvikle seg som profesjonsutøvere. De må ta et tak med en gang, bygge stillaser for elevene, modellere og dele kunnskaper og erfaringer med hverandre – kun på den måten kan lærerne i fremtiden drive en leseundervisning som er fordelaktig for elevene og også for det samfunnet vi lever i. Lærere må følge med på ny forskning rundt lesing og læring, ta del i etter- og videreutdanning, og ta til seg tips fra kolleger og ledelse for å utvikle sine egne kunnskapsbaser. Dagens lærere utdanner fremtidens ledere, de som skal gå i våre fotspor og føre landet til nye høyder, de som skal oppfinne de mest ufattelige ting og som skal erobre kunnskaper vi enda ikke kan drømme om. Vi har store forventninger til de kommende generasjonene, og setter uten tvil et stort press på dem som fremtidige samfunnsborgere – da er det bare rett og rimelig at vi setter inn et tak og arbeider for at de får de beste mulige forutsetningene for å kunne nå de målene vi håper at de skal nå. Skolen og lærerne har et stort ansvar når det kommer til elevenes fremtid, og jeg tror at mye av denne fremtiden avhenger av at elevene har gode grunnleggende ferdigheter i lesing.

Litteraturliste

- Apelseth, A. (2013). LK-06 Kunnskapsløftet – lov og lovnad. I G. Langfeldt & V. F. Moe (red.), *Å lære å bli lærer: Lærerutdanning etter GLU-reformen* (s.88-107). [Oslo]: Cappelen Damm.
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier: på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Australia: Cambridge University Press.
- Bjorvand, A-M. & Tønnessen, E.S. (2002). *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. I A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Red.), *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Lokalisert på <http://www.nb.no/nbsok/nb/a183703201107583a5d9e916d9773da1?index=0#31>
- Bråten, I. & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Claussen, C. J. (2014). Med barnehagesekk til skolen? *Utdanning*, (6), 44-47.
- Engen, L. & Helgevold, L. (2006). Fagbok i bruk: Å lese en fagtekst. I L. Helgevold & L. Engen (Red.). *Fagbok i bruk: Grunnleggende ferdigheter* (s. 8-15). Stavanger: Lesesenteret.
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen: Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. [Oslo]: Cappelen Damm.
- Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Slaathun, A. & Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling: Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Gilje, N. & Grimen, H. (2009). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2012). Elementer fra skolens historie. I M-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.). *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 23-44). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22, 2010-2011). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20, 2012-2013). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>
- Lie, S., Skjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida?: Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. [Oslo]: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Maagerø, E., Krumsvik, R. J., Torvanger, D. & Hoem, T. F. (2011). Grunnleggende ferdigheter. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 65-117). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (Red.). (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: - Etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese: Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (Red.). (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag.
- Solstad, T. (2008). *Les mer!: Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H., Hallås, O. & Ørvig, A. (2009). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulleberg, H. P. (2002). *Forskningsmetode og vitenskapsteori*. Lokalisert på <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/vitenskaph99.htm>
- Utdanningsdirektoratet. (s.a.). *Grunnleggende ferdigheter*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Lokalisert på http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Utvikling av leseferdighet krever fokus på lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0313web.pdf?epslanguage=no>