

”Å lese fakta, fortellinger og tall”

*-en studie av litterasitetshendinger og litterasitetspraksiser i
naturfag, norsk og matematikk på åttende trinn*

Marte Blikstad Wågen



Mastergradsoppgave

Master i språk og kulturfagenes didaktikk

HØGSKOLEN I HEDMARK

2008

Forord

Først og fremst vil jeg takke min veileder Lise Iversen Kulbrandstad, som til tross for sin tidkrevende rektorgjerning har valgt å veilede meg i arbeidet med denne avhandlingen. Jeg setter enorm pris på din faglige kunnskap, ditt engasjement og måten du gir tilbakemeldinger på. Jeg blir stadig imponert over måten du gjennomgående klarer å fokusere på helhet og detaljer i samme prosess. Det har vært lærerikt og inspirerende å bli veiledet av deg, og jeg er altså svært takknemlig for alle dine innspill, kommentarer og hjelp.

Mari-Ann Igland fortjener stor takk for sine inspirerende forelesninger om avhandlingskriving. Jeg er også takknemlig for din veiledning av mitt teorikapittel og av min pilotoppgave.

Marte Monsen må også ha en stor takk – du er en sann fagvenn. Dine kritiske og konstruktive innspill har vært til stor hjelp. Også Anne Kjersti Tangen og Sara Wågen fortjener takk for sine gode innspill og faglige råd. Mine kollegaer på Hamar Voksenopplæring har vært fleksible og forståelsesfulle i forhold til all tid denne avhandlingen har krevd – så tusen takk for det.

Mine besteforeldre har engasjert seg mye i å gjøre livet hyggelig for en masterskribent. Det har også Sindre Balas, Ingvild Guttormsen og Anna Berg. Tusen takk for deres engasjement, dere har gjort et hektisk år svært lysbetont.

Jeg vil selvsagt også takke alle ansatte på den skolen som lot meg gjennomføre den empiriske delen av denne avhandlingen. Det var veldig hyggelig å bli så godt mottatt av både ledelse, lærere og elever.

Marte Blikstad Wågen, Hamar, juni 2008

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
OVERSIKT TABELLER OG FIGURER.....	5
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	8
1. INNLEDNING	9
2. TEORI.....	12
2.1 LITTERASITET OG LESING	12
2.2 FERDIGHETSPERSPEKTIVER PÅ LESING	14
2.3 LITTERASITET OG SOSIAL KONTEKST.....	15
2.4 LITTERASITET SOM SOSIAL PRAKSIS	16
2.5 LITTERASITETSHENDINGER OG LITTERASITETSPRAKSISER	18
3. LESING I KUNNSKAPSLØFTET.....	22
3.1 ANALYSE AV LESING I KUNNSKAPSLØFTET	22
3.2 ANALYTISKE PERSPEKTIVER PÅ FORSLAGENE TIL LESEFORMÅL I L06.....	27
3.3 ANALYTISKE PERSPEKTIVER PÅ FORESLÅTTE TEKSTER I L06.....	29
3.4 UTVALG AV FAG: NATURFAG, MATEMATIKK OG NORSK	32
4. METODE FOR DE EMPIRISKE UNDERSØKELSENE	36
4.1 HENSIKT MED DE EMPIRISKE UNDERSØKELSENE	36
4.2 TEORETISKE OG OPERASJONELLE DEFINISJONER	38
4.3 UTVALGET	39
4.4 OBSERVASJON I FAGTIMER.....	40
4.5 OM MIN BRUK AV SPØRRESKJEMA	47
4.6 OM MIN BRUK AV INTERVJU	52

5.	RESULTATER	54
5.1	RESULTATER FRA OBSERVASJON	54
5.1.1	<i>Gjennomføringen av systematisk observasjon</i>	54
5.1.2	<i>Resultater naturfag</i>	55
5.1.3	<i>Resultater matematikk</i>	59
5.1.4	<i>Resultater norsk</i>	62
5.1.5	<i>Observasjon: oppsummering og analyse</i>	63
5.2	RESULTATER FRA SPØRREUNDERSØKELSEN	66
5.2.1	<i>Om gjennomføringen av spørreundersøkelsen</i>	66
5.2.2	<i>Resultater naturfag</i>	66
5.2.3	<i>Resultater matematikk</i>	74
5.2.4	<i>Resultater norsk</i>	80
5.2.5	<i>Spørreundersøkelse: oppsummering og analyse</i>	87
5.3	RESULTATER FRA INTERVJUENE	91
5.3.1	<i>Gjennomføringen av intervjuer</i>	91
5.3.2	<i>Om analyse av kvalitative data</i>	91
5.3.3	<i>Norsk, naturfag og matematikk</i>	92
5.3.4	<i>Intervjuer: oppsummering og analyse (naturfag, matematikk og norsk)</i>	95
5.3.5	<i>Lesing på tvers av fag</i>	97
5.3.6	<i>Konklusjoner lesing på tvers av fag</i>	99
6.	KONKLUSJONER OG AVSLUTTENDE DRØFTING	101
	LITTERATURLISTE	107
	VEDLEGG	

Oversikt tabeller og figurer

Tabell 3.1 – Formål (lesemåter) og tekster i 11 fag i Kunnskapsløftet.....	27
Tabell 3.2 Foreslåtte tekster i læreplanene for naturfag, norsk og matematikk i L06	32
Tabell 3.3 Foreslåtte formål i læreplanene for naturfag, norsk og matematikk i L06	32
Tabell 4.1 Oversikt over metoder.....	37
Tabell 4.2 Ulike observatørroller	40
Tabell 5.1 Resultater naturfag: spørreskjema punkt 2.....	67
Tabell 5.2 Resultater naturfag: spørreskjema punkt 3	69
Tabell 5.3 Resultater naturfag: typer tekst	71
Tabell 5.4 Resultater naturfag: andre typer tekst	72
Tabell 5.5 Resultater naturfag: typisk naturfagtekst	73
Tabell 5.6 Resultater matematikk: spørreskjema punkt 2	74
Tabell 5.7 Resultater matematikk: spørreskjema punkt 3	76
Tabell 5.8 Resultater matematikk: typer tekst.....	78
Tabell 5.9 Resultater matematikk: andre teksttyper brukt	79
Tabell 5.10 Resultater matematikk- typisk matematikktekst	80
Tabell 5.11 Resultater norsk: spørreskjema punkt 2	81
Tabell 5.12 Resultater norsk: spørreskjema punkt 3	82
Tabell 5.13 Resultater norsk: typer tekst.....	84
Tabell 5.14 Resultater norsk: andre typer tekst.....	86
Tabell 5.15 Resultater norsk: typisk norsktekst	86

Figur 3-1 Antall ganger ulike formål med lesing er nevnt i utdrag fra 11 læreplaner i L06..	28
Figur 3-2 Tekster foreslått i 11 læreplaner for fag i L06	30
Figur 5-2 Observert forarbeid til lesing i naturfag	57
Figur 5-3 Formål med litterasitetshendinger i observerte naturfagtimer	58
Figur 5-4 Observerte teksttyper i matematikk	60
Figur 5-5 Observert forarbeid i matematikk	61
Figur 5-8 Observerte tekster i naturfag, matematikk og norsk	64
Figur 5-11 Formål med litterasitetshendinger i naturfag: gutter og jenter.....	68
Figur 5-13 Resultater naturfag: ulike typer tekst	72
Figur 5-14 Formål med litterasitetshendinger i naturfag: gutter og jenter.....	75
Figur 5-15 Resultater matematikk: spørreskjema punkt 3 grafisk.....	76
Figur 5-16 Resultater matematikk: teksttyper grafisk.....	78
Figur 5-17 Formål med litterasitetshendinger i norsk: gutter og jenter	81
Figur 5-18 Resultater norsk: spørreskjema punkt 3 grafisk	83
Figur 5-19 Resultater norsk: ulike typer tekst grafisk.....	85
Figur 5-20 Reflektere, tolke, samle, forstå - en sammenligning.....	88
Figur 5-21 sammenligning av teksttyper i matematikk, naturfag og norsk	88

Norsk sammendrag

I denne masteravhandlingen har jeg benyttet meg av sentrale begreper hentet fra sosiokulturelle leseteorier og forsøkt å belyse den overordnede problemstillingen: ”Hvilke litterasitetshendinger er fremtredende i ulike fag – og hvordan bidrar disse til ulike litterasitetspraksiser?” Jeg har gjennomført en tekstanalyse av Læreplanen for Kunnskapsløftet, hvor jeg undersøker hva de ulike planene for fag sier om lesing, tekster og formål med lesing. I forbindelse med denne tekstanalysen har jeg avgrenset min problemstilling til å gjelde fagene matematikk, norsk og naturfag.

Jeg har gjennomført empiriske undersøkelser på åttende trinn for å belyse problemstillingen. Her har jeg benyttet meg av en metodetriangulering, hvor systematisk observasjon kombineres med spørreundersøkelser tilknyttet ulike fag og kvalitative forskningsintervjuer av enkeltelever. Mine mest fremtredende funn er at de fleste litterasitetshendinger i alle fag involverer tekster hentet fra en lærebok (eller kopier fra tilknyttede læreverk, eks tekstsamling) og oppgaveløsning. Dette er et funn mange klasseromsforskere bekrefter gjennom sin forskning. Matematikk og naturfag fremsto som mer varierte fag med tanke på forarbeid og gjennomføring av leseaktiviteter både i spørreundersøkelsen og i den systematiske observasjonsstudien, men også her er lærebøkene og oppgaveløsning sentral.

Elevene har blitt oppfordret til å definere hva som er typisk ved tekstene tilknyttet de ulike fagene, både i spørreundersøkelsen og intervjuene. Naturfag koples til informasjon og fakta, matematikk forbindes i stor grad med tall, mens norskfaget defineres som en kombinasjon av grammatiske emner og fortellinger og historier. Elevene ser få paralleller mellom tekster i og utenfor skolen, noe som tyder på et noe statisk tekstbegrep. Alt i alt virker det til at elevene i min undersøkelse deltar i flere litterasitetshendinger på skolen, men at det er de samme litterasitetshendingene som dominerer ulike fag – og slik fremstår elevenes litterasitetspraksiser som noe begrensede. Det er også fremtredende at elevene manglet erfaring i å problematisere egne tekster og egne lesevaner.

Engelsk sammendrag (abstract)

In this Master Thesis I have used key terms from socio-cultural reading theories and attempted to cast light on the problem definition: “What literacy events are prominent in different subjects, and how do these contribute to different literacy practices?” I have carried out a text analysis of “*Læreplanen for Kunnskapsløftet*” where I have examined what the various subject’s plans states about reading, texts, and purpose of reading. In connection with this text analysis, I have limited my problem definition to the subjects Mathematics, Norwegian, and Science.

I have conducted empirical research in the 8th grade to find answers to my problem definition. By using different methods (systematical observation has been combined with surveys in the different subjects and qualitative research interviews), I have investigated the problem definition from various angles. My conclusions are that most literacy events involve texts from the subjects’ textbook combined with problem solution. These conclusions are supported by many other researchers. The conclusion in both the survey and the observations is that Mathematics and Science appear to be more varied than Norwegian, but also here the textbook and the solving of problems is dominant.

The students have been encouraged to define what constitutes the typical text in the different subjects, both in the surveys and the interviews. Science texts are often described as informational texts with a large amount of facts. The typical Mathematical text is always seen in connection to numbers, and Norwegian texts are defined as a combination of grammatical subjects and stories. The students are not able to see connections between texts in and outside of an educational setting, which indicates a rather static text definition. The students that participated in my investigation seem to take part in many literacy events, but a small number of literacy events are always dominating, in all the subjects, and as a result of this the students literacy practices appear to be rather limited. It is also legible that the students lacked experience in discussing and reflecting over their own texts and their own reading habits.

1. Innledning

I den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, er lesing en av fem grunnleggende ferdigheter som går igjen i alle fag. Dette betyr at man skal jobbe med utvikling av lesekompetanse innenfor alle fagene i skolen, selv om det også presiseres at norskfaget skal ta et særskilt ansvar for den første og den videre leseopplæringen. (L06: 44). Det spesifiseres i hver læreplan for fag hva det vil si å *kunne lese* i det enkelte faget. Utover at man delvis finner igjen de grunnleggende ferdighetene i noen av kompetansemålene for hvert enkelt fag, sies det lite om hvordan man systematisk skal jobbe med utvikling av lesekompetanse som overordnet mål på tvers av fag.

Min interesse for lesing tar utgangspunkt i synet på lesing som en kompleks kompetanse som blir stadig viktigere i samfunnet. I rapporten *Framtidas Norskfag* heter det blant annet at

Den nye vektlegginga av skriftkunne i skolen er ein konsekvens av den gjennomgripande skriftleggjeringa av samfunnet i alle postindustrielle land. Samfunnet er meir skriftdominert enn nokon gong tidlegare (...) Behovet for allsidige lese- og skrivekompetansar aukar dermed kraftig. (Utdanningsdirektoratet 2006: 48)

Vi leser stadig i flere situasjoner og på stadig flere måter og behovet for leseferdigheter øker og gjør det stadig viktigere å kunne lese på ulike måter. Det er skolen som har et forpliktende ansvar for å utvikle lesekompetansen gjennom hele det obligatoriske skoleforløpet. Lesing er i den nye læreplanen definert som mer enn å kunne avkode bokstaver og sette dem sammen til ord. Det skal jobbes systematisk med utviklingen av lesekompetansen i alle fag og jeg har ønsket å belyse hvordan dette kan skje i praksis.

Jeg er opptatt av hvilke ulike leseaktiviteter som preger lesing i ulike fag og på tvers av fag. Jeg har tidligere undersøkt hvordan arbeidsplaner på et trinn i ungdomskolen har dannet grunnlag for ulike litterasitetshendinger og – praksiser (Wågen, 2007). Dette arbeidet har vært inspirerende og motivert til videre systematisk undersøkelse av litterasitet i skolen. Min overordnede problemstilling i denne masteravhandlingen er:

”Hvilke litterasitetshendinger er fremtredende i ulike fag – og hvordan bidrar disse til ulike litterasitetspraksiser?”

Jeg har valgt å belyse denne problemstillingen ved å gjennomføre en tekstanalyse av læreplanen for Kunnskapsløftet, for så å undersøke empirisk hvordan det arbeides med litterasitet i noen utvalgte fag på ungdomstrinnet. Jeg har benyttet meg av kvantitative og kvalitative metoder, og forsøkt å la metodene utfylle hverandre for å belyse problemstillingen fra flere vinkler. Problemstillingen avgrenses underveis, slik at den samsvarer med de fagene jeg har valgt å undersøke nærmere i praksis.

Min bruk av begrepene litterasitet, litterasitetshendinger og litterasitetspraksiser signaliserer at min avhandling har en teoretisk forankring i sosiokulturelle teorier om lesing. Begrepene vil bli redegjort for i kapittel 2. Det er i seg selv ikke noen selvsagt kobling mellom sosiokulturell lese teori og en undersøkelse av hva norske elever leser i noen av fagene på ungdomstrinnet. Det virker som det vanligste innenfor tradisjonell leseforskning har vært å fokusere på kognitive ferdigheter og individuell avkodningsutvikling. Man har også forsket forholdsvis mye på de laveste trinnene, da med fokus på avkoding og automatisering av avkodningsferdigheter (Kulbrandstad, 2003). Parallelt med at kognitive teorier alltid har fokusert mye på den institusjonelle lesingen som skjer i skolen, har sosiokulturelle teoretikere vært opptatt av at skolen kun er én arena for litterasitet. Jeg har valgt å bruke sosiokulturelle teorier nettopp fordi de har sitt grunnlag utenfor skolen og ser på litterasitet i skolen som en bestemt form for institusjonalisert litterasitet. Samtidig som litterasitet ikke kan begrenses til en skolekontekst, er det i praksis skolen som har lovpålagt ansvar for leseopplæring. Skolen har dessuten en avgjørende betydning i forhold til det å forme samfunnets forhold til lesing: "schools are powerful definition-generating institutions in our culture for many aspects of life, and especially in the area of literacy" (Barton, 2006:176).

Denne avhandlingens andre kapittel tar for seg sentrale innsikter i sosiokulturelle lese teorier. Begreper som stammer fra sosiokulturelle lese teorier og som jeg benytter meg av, vil bli redegjort for og diskutert. Kapittel 3, Lesing i Kunnskapsløftet, tar for seg hvordan vår nye læreplan definerer lesing som grunnleggende ferdighet. Jeg analyserer her systematisk de ulike læreplanene for fag med fokus på hvordan fagene definerer hva det vil si "å kunne lese" i det aktuelle faget, samt hvilke forslag til tekster og arbeidsmåter som koples til lesing. I dette kapittelet reviderer jeg min originale problemstilling, slik at denne samsvarer med de tre fagene jeg har valgt å undersøke nærmere i praksis, nemlig naturfag, matematikk og norsk. I kapittel 4 presenterer og drøfter jeg mine metodiske valg knyttet til de empiriske undersøkelsene jeg har gjennomført. Jeg har brukt en metodetriangulering hvor jeg

kombinerer observasjon av timer og elevspørreundersøkelser med kvalitative forskningsintervjuer av elever. I kapittel 5 gjengir og analyserer jeg mine empiriske funn. Kapittel 6 er en avsluttende konklusjon.

2. Teori

I dette kapittelet går jeg inn på teoretiske tilnærminger til hva lesing er og til hvordan synet på lesing preger skolens praksis. Jeg har valgt å benytte meg av et teoretisk rammeverk hentet fra en sosiokulturell tradisjon innenfor leseforskning og jeg vil i dette kapittelet redegjøre for sentrale innsikter fra denne tradisjonen. Siden man innenfor et sosiokulturelt paradigme er opptatt av at lesing er mer enn en ferdighet, og at lesing aldri kan være en nøytral aktivitet uavhengig av den sosiale konteksten den inngår i, er det snakk om et utvidet syn på lesing og litterasitet.

2.1 Litterasitet og lesing

”Literacy” er et sentralt begrep i internasjonal forskning om lesing og skriving. Lise Iversen Kulbrandstad viser til at ”literacy” kobler sammen lesing og skriving, men at den faglige bruken av ordet er noe utvidet: ”det dreier seg ikke bare om å kunne lese og skrive, men også om å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål i ulike situasjoner” (Kulbrandstad, 2003:39). I engelsk faglitteratur finner man ofte ”literacies” fremfor ”literacy”, og denne flertallsformen er nettopp for å vise til at det finnes mange forskjellige typer litterasitet og at ulike kontekster gir ulike litterasiteter.

Det benyttes i dag flere norske oversettelser av ”literacy”, for eksempel ”skriftspråklig kompetanse” (Lie mfl, 2001) eller ”skriftkyndighet” (Berge, 2005:164). Jan Ragnar Hagland (2005) har valgt å bruke begrepet som på engelsk, for eksempel i tittelen på sin bok *Literacy i norsk seinmellomalder*. Også Atle Skaftun (2006:13) velger å benytte seg av det engelske ordet i fremstillinger på norsk. På svensk har man valgt å lage en svensk variant av ordet, nemlig ”litteracitet” som ser ut til å bli mye benyttet, for eksempel i den omfattende tittelen *Stärkta trådar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap: utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat* (Axelsson, Rosander, & Sellegren, 2005). På svensk kombineres også ”litteracitet” med det svenske ordet for engelske ”practices”, slik som i Axelssons (2006) artikkel ”Litteracitetspraxis i förskolor med tvåspråkiga barn”. En norsk variant av begrepet introduseres av Kulbrandstad (2003), som velger å bruke ”litterasitet”. Jeg har valgt å benytte meg av det norske begrepet ”litterasitet” og vil bruke det i tråd med den utvidede

versjonen av det engelske begrepet ”literacy”. Barton og Hamilton (1998:7) skriver at ”literacy is best understood as a set of social practices.” Barton og Hamilton forklarer at det grunnleggende sosiale ved all litterasitet impliserer at litterasitet er historisk situert, at ulike litterasiteter blir benyttet til ulike formål innenfor ulike domener og at sosiale institusjoner og maktperspektiver alltid vil påvirke litterasitet.

I *Education for All – Global Monitoring Report 2006* er man opptatt av hvordan begrepet litterasitet har fått et endret og utvidet innhold over tid:

In the academic community, theories of literacy have evolved from those focused solely on changes in individuals to more complex views encompassing the broader social context. [...] understandings in the international policy community have expanded too: from viewing literacy as a simple process of acquiring basic cognitive skills, to using these skills in ways that contribute to socio-economic development, to develop the capacity for social awareness and critical reflection as a basis for personal and social change (UNESCO, 2006:147)

Denne overgangen fra å fokusere på individuelle ferdigheter til å se på litterasitet som en kompleks sosial ferdighet henger altså også sammen med at ulike teorier om lesing har bidratt med ulike perspektiver og innsikter, og dette vil jeg komme tilbake til.

Lesing og skriving kobles sammen i litterasitetsbegrepet, men mitt hovedfokus er lesing. I OECDs omfattende undersøkelse, PISA, har man operert med begrepet ”reading literacy”:

Reading literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve ones’ goals, to develop ones’ knowledge and potential and to participate in society. (OECD, 2003:108)

Denne definisjonen tar utgangspunkt i skrevne tekster. Jeg har også valgt å ta et utgangspunkt i skrevne tekster når jeg undersøker ulike aktiviteter som innebærer litterasitet. Dette impliserer ikke et skarpt skille mellom lesing og skriving eller et forsøk på holde de to fra hverandre. Mange aktiviteter som innebærer og starter med lesing vil også kunne inneholde skriving og omvendt. I et klasserom kan vi tenke oss mange aktiviteter der lesing og skriving utfyller hverandre. I min egen pilotundersøkelse av arbeidsplaner på en ungdomsskole (Wågen, 2007) fant jeg at en av de vanligste litterasitetspraksisene disse arbeidsplanene la opp til var nettopp å lese tekster for å kunne skrive svar på kontrollspørsmål. Jeg fant også at elevene i flere fag skulle lese for å skrive notater eller lese for å skrive nye tekster som sammendrag eller bokomtaler.

2.2 Ferdighetsperspektiver på lesing

Som nevnt har litterasitetsbegrepet blitt endret og utvidet over tid. Denne endringen har også påvirket måtene man har sett på lesing og måtene man har arbeidet med leseopplæring og leseforskning i praksis. Leseforskningen hadde lenge sitt grunnlag i en kognitiv psykologisk tilnærming, hvor det man fokuserer på er individuelle avkodingsferdigheter. Kognitive teoretikere er opptatt av de kognitive ferdighetene mennesker har, som gjør oss i stand til å kunne gjennomføre en leseprosess. Innenfor et kognitivt paradigme er lesing inndelt i komponentene avkodning og forståelse (Kulbrandstad, 2003). All leseforståelse forutsetter at man har avkodet tegn, men det er forskjell i ulike definisjoner på hvor selve forståelsen begynner. Uansett er det et vesentlig poeng innenfor kognitive leseteorier at man gjennom å avkode og forstå en tekst, kan hente mening ut av den. (Vacca, 2002).

Tilegnelse av avkodingsferdigheter og automatisering av disse har lenge vært et naturlig hovedfokus for leseopplæringen. Larson og Mars peker på at det kognitive perspektivet på lesing ofte har vært ensbetydende med et syn på lesing som en ferdighet som kan undervises isolert:

(...) traditional approaches to the teaching of reading and writing conceptualize literacy as if it consists of a set of discrete skills that can be taught in isolation. Individual, repeated practice of these skills is at the heart of much of the pedagogy associated with these approaches. (Larson & Mars, 2005:5)

Å se lesing som et sett ferdigheter er det Brian Street kaller for en autonom litterasitetsmodell. Larson og Mars oppsummerer Streets definisjon:

An autonomous model of literacy is one in which literacy is defined as a discrete set of skills that can be taught in similar ways across varying contexts; it is value-free literacy, and, as such, can be applied in analogous ways despite the very different needs and experiences of learners. (Larson & Mars, 2005:11)

Larson og Mars påpeker at den autonome litterasitetsmodellen fortsatt er et utgangspunkt for læreplanarbeidet i mange land. Helge Strømsø (2007:26) hevder at spørsmål om leseopplæring historisk sett har fokusert mye på begynneropplæring og i langt mindre grad på systematisk arbeid med leseforståelse. Også David Barton (2007: 15-17) argumenterer for at det som ofte underbygger politikeres, medias og foreldres måte å snakke om lesing på, er nettopp synet på lesing som et sett ferdigheter man enten har eller ikke har. Dette synet får mye innflytelse og preger skolen.

De kognitive teoriene har vært et utgangspunkt også for norske læreplaner og norsk skole over lengre tid, siden hovedfokuset har ligget på individuell lesing. Man har vært opptatt av at elever skal lære å avkode hurtig og kunne lese høyt uten å nøle, og dette har blitt sett på som selve nøkkelen til å bli ”en god leser” (Strømsø, 2007 og Steinfeld, 1986). Historisk sett har man fokusert mye på leseopplæring de første årene i grunnskolen, for senere å anta at man ”kan” lese.

I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97, står det at elevene i andre klasse skal kunne ”bruke bokstavane og gradvis erobre lese- og skrivekunsten. Ta i bruk samanhengande skrift når dei har automatisert samanhengen mellom lyd og bokstav, og det fell naturleg for dei” (Kirke utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Her kobles det L97 kaller for å ”erobre lese- og skrivekunsten” sammen med det å ”automatisere sammenhengen mellom lyd og bokstav”. I læreplanen for Kunnskapsløftet defineres lesing som en grunnleggende ferdighet, men også som kulturell kompetanse. I både læreplaner og lærebøker finner en et stort fokus på avkoding og forståelse, samtidig som dette utfordres noe av at man samtidig legger vekt på å videreføre leseopplæringen og systematisk utvikle denne gjennom hele grunnskolen. Den tradisjonelle vektleggingen av individuell avkoding, som kan føres tilbake til kognitive teorier, kombineres altså med nyere sosiokulturell innsikt og målsettinger om en stadig utvikling av leseferdigheten i sosial kontekst.

2.3 Litterasitet og sosial kontekst

Innenfor et sosiokulturelt paradigme er man opptatt av hvordan lesing alltid inngår i en eller annen form for sosial kontekst. Man er opptatt av hvordan mennesker bruker tekster og språk til å konstruere mening og tilegne seg kunnskap. Sosiokulturelle teoretikere har forsket mye på hvordan lesing skjer i naturlige situasjoner og hvordan vi bruker skriftspråket i hverdagen (Larson & Mars, 2005). Hvordan man leser på skolen og hvordan leseopplæringen foregår innenfor et bestemt skolesystem har ikke vært det sentrale. Snarere tvert i mot, har forskere innenfor en sosiokulturell tradisjon oppsøkt andre domener for lesing enn institusjonell skolelesing:

This approach [dvs den sosiokulturelle tilnærmingen] starts from people’s uses of literacy, not from their formal learning of literacy. It also starts from everyday life and from everyday activities which people are involved in. It is important to stress that education has not been used as a starting point (Barton, 1994:34).

Litterasitet innenfor et sosiokulturelt paradigme handler om mer enn de individuelle aspektene ved lesingen, man fremhever sosial interaksjon og påpeker at kunnskap aldri kan overføres fra tekst til elev. Barton påpeker at litterasitet alltid er en del av omgivelsene og samtidig påvirker og blir påvirket av disse (op.cit: 29).

Street (1995) argumenter selv for noe annet enn den autonome litterasitetsmodellen. Han har utviklet en litterasitetsmodell hvor det erkjennes at all litterasitet er sosialt forankret. Street kaller dette for en ideologisk litterasitetsmodell. Larson og Mars oppsummerer den ideologiske litterasitetsmodellens kjennetegn:

In this model, literacy is shaped by particular social, cultural, economic and political contexts and is always ideological, that is, always carries particular meanings and is imbued with power. (Larson & Mars, 2005:11)

Også det sosiokulturelle synet på lesing har hatt innflytelse på norske læreplaner. Kunnskapsløftet setter lesing inn i et helhetlig perspektiv gjennom hele skoleforløpet, og legger opp til at elevene skal bli kjent med mange ulike typer tekst og ta del i varierte tekstfelleskap (se kap.3). I dette ligger en anerkjennelse av at tekster og lesing ikke kan isoleres eller løsrives fra sosiale kontekst. Hva en gjør med ulike tekster, hvilke formål en har og hvordan en benytter seg av tekstene vil alltid ha betydning.

At litterasitet aldri kan være nøytral eller universell, men alltid er ideologisk og kulturelt betinget, er et sentralt poeng innenfor det en ofte kaller ”New Literacy Studies” (Street 2003, Larson og Mars 2005). Her er grunnlaget for all tenkning rundt litterasitet at denne først og fremst er sosial, noe vi skal se nærmere på i det følgende.

2.4 Litterasitet som sosial praksis

Innenfor en rekke disipliner har en de siste tiårene opplevd det Paul Gee refererer til som en massiv ”social turn”, hvor et fokus på individuell atferd (behaviorisme) og individuell bevissthet (kognitivism) utfordres av et fokus på sosial og kulturell interaksjon (Gee, 2000:180). Læring og kunnskapsutvikling blir sett på som en dialektisk prosess hvor individer og grupper konstruerer mening i ulik sosial samhandling. Språk og kultur medierer mening og denne er betinget av både sosiale, kulturelle, historiske og politiske prosesser. Synet på litterasitet som sosial praksis er basert på en erkjennelse av at litterasitet inngår i

daglige praksiser (Larson & Mars, 2005:10). Barton og Hamilton forklarer litterasitet som sosial praksis på følgende måte:

Literacy is primarily something people do; it's an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in people's heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analyzed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people. (Barton & Hamilton, 1998:3)

Denne måten å se litterasitet på impliserer at ingen tekster er løsrevet fra en overordnet sosial, politisk eller kulturelt betinget sammenheng. Dette betyr igjen at det å lese krever ferdigheter langt utover det å avkode: "Learning to read a text of a given type in a given way, then requires scaffolded socialization into the groups and social practices that make a text of this type to be read in this way." (Gee, 2001:17). Å lese en bestemt tekst i en bestemt sammenheng på en bestemt måte, krever altså at man tar del i et sosialt fellesskap og er i stand til å delta i dette fellesskapets praksiser. Gee utdyper dette:

(...) those practices, even as they recruit written texts centrally, rarely involve only written text. They involve ways of talking and listening, acting and interacting, thinking and believing, and feeling and valuing as well. All this; types of text, ways of reading them, social groups and their practices that go beyond writing; is what falls under the notion of 'something' when we talk about reading 'something' and have to say what that something is (Gee, 2001:17).

Gees syn på litterasitet og praksisene litterasitet inngår i, er altså grunnleggende sosialt, og han viser til at litterasitet handler om mer enn tekster som blir lest i seg selv. Som Barton mener Gee at man alltid må se på den sosiale konteksten lesing foregår i, og se på hvordan lesing alltid henger sammen med andre sosiale aktiviteter.

I artikkelen "The New Literacy Studies: context, intertextuality and discourse" viser Maybin (2000) hvordan et sosialt fokus på litterasitet kan sees i sammenheng med andre sosiale teorier. Maybin bruker spesielt Foucaults diskursbegrep, Bakhtins begreper om intertekstualitet samt begreper hentet fra kritisk diskursanalyse for å si noe om litterasitetspraksiser og synliggjøre hvordan disse praksisene inngår i diskurser og hvordan de alltid er intertekstuelle.

Pierre Bourdieus teori om forholdet mellom sosiale strukturer og habitus har også blitt benyttet innefor leseforskning. Street viser til måten Bartlett og Holland foreslår Bourdieus teoretiske rammeverk som et nyttig perspektiv på litterasitet:

Bourdieu's theory suggests that we can analyze literacy events with an eye to the ways in which historical and social forces have shaped a person's linguistic habitus and thus impinges upon that person's actions in the moment (Bartlett og Holland iB. Street, 2003:81)

Hvis en vil forsøke å si noe om ulike former for litterasitet innenfor et sosiokulturelt rammeverk, må en altså hele tiden ha fokus på den sosiale konteksten og ulike ideologiske og sosiale aspekter ved denne. Samtidig er det vanskelig å studere dette uten videre, da sosiale praksiser ikke kan observeres direkte. Dette kommer av at begrepet "praksis" også rommer aspekter som ikke lar seg observere direkte, slik som følelser og holdninger. Et ønske om å observere litterasitet på ulike områder (hjemme, på jobb, i fritid, i ulike institusjoner osv) kombineres altså med et ønske om å si noe om de ulike sosiale, politiske, ideologiske og kulturelle mønstrene litterasitet kan inngå i. Dette ønsket om å kombinere disse aspektene ved litterasitet, det konkrete og observerbare med det overordnede sosiale, har bidratt til utviklingen og bruken av to begreper jeg selv har valgt å benytte: litterasitetshendinger og litterasitetspraksiser.

2.5 Litterasitetshendinger og litterasitetspraksiser

I 1983 ga Shirley Brice Heath ut boken *Ways With Words*. Heath studerte etnografisk hvordan litterasitet var en del av hverdagen for ulike innbyggere i Piedmont Carolinas. Hun var opptatt av de ulike situasjonene lesing kunne inngå i, og på hvilke måter og med hvilke formål menneskene hun studerte benyttet seg av litterasitet. Heaths studie er omfattende. Hun har data fra ti år med innsamlinger og gjennomførte en systematisk kartlegging av de ulike måtene litterasitet kan være en del av hverdagen på. Det er i *Ways With Words* at begrepet litterasitetshending (literacy event) blir introdusert, som "when talk revolves around a piece of writing" (Heath, 1983:386) og senere har begrepet blitt benyttet av flere andre forskere. En mye brukt definisjonen er denne: "a literacy event [is] an occasion where written text and talk around the text constructs interpretations, extensions and meanings" (Larson & Mars, 2005:19). En annen måte å si det på er at litterasitetshendinger er "all sorts of occasions in everyday life where the written word has a role." (Barton, 2007:35). Barton presiserer at dette medfører at litterasitetshendinger er noe mer enn eksplisitte leseaktiviteter der man leser med et klart og definert mål. Mange litterasitetshendinger, spesielt innenfor utdanningssystemet, har læring som eksplisitt mål. Men dette kan ikke sies å gjelde de fleste litterasitetshendinger i dagliglivet. Når en ikke er i en institusjonalisert læresituasjon, brukes

lesing ofte for å nå andre mål enn selve lesingen. Et eksempel flere bruker er å lese oppskrifter for å lage mat (Barton og Hamilton 1998, Larson og Mars 2005). Da vil lesingen være en nødvendig aktivitet for å nå det ønskede resultatet, men altså ikke selve målet med aktiviteten (målet vil være den matretten man forsøker å tilberede ved å lese oppskriften). Andre eksempler på at lesing inngår i aktiviteter uten å være det overordnede målet er når vi leser kart for å finne frem til en bestemt destinasjon, skriver ned noe for å huske det, følger bruksanvisninger, leser togtabeller eller leter etter bestemt informasjon for eksempel i telefonkatalogen. Vi leser av mange flere og sammensatte årsaker enn i de situasjonene der lesing i seg selv er formålet med en aktivitet. Lesing kan dermed inngå i en rekke ulike litterasitetshendinger med ulike mål. Studier av litterasitetshendinger kan danne grunnlag for videre analyse og kartlegging av litterasitet, fordi det er observerbare hendelser det er snakk om.

Det vil alltid være andre litterasitetshendinger å finne i et klasserom enn de nasjonale læreplaner, lokale ukeplaner og den aktuelle læreren i en bestemt time har tatt initiativ til. Elever vil alltid kunne skrive lapper til hverandre, lese andre tekster enn de har fått beskjed om å lese, se på andre nettsider enn de har blitt oppfordret til, sende hverandre tekstmeldinger, i tillegg til en rekke andre ting som involverer skrevet tekst. Alt dette er litterasitetshendinger som forekommer i klasserommene. Tekster som i utgangspunktet ikke har blitt definert inn i skolen offisielt, vil kunne påvirke skolen likevel. Hvis man har som mål å si noe helhetlig om de faktiske litterasitetshendingene som foregår i en gitt klasseromssituasjon, er det altså viktig at man fokuserer på mer enn de aktivitetene som er lærerintenderte. Selv vil jeg ha et hovedfokus på lærerintendert og planlagt litterasitet, men jeg vil kommentere andre litterasitetshendinger og – praksiser dersom disse forekommer.

Skoler assosieres med både tilegnelse og bruk av litterasitet og skolesystemets praksiser er ikke til å unngås dersom en vil studere hvordan litterasitet blir brukt (Barton, 2007). Selv om man historisk sett har forsket mye på litterasitet innenfor ulike utdanningssystem, er det et vesentlig poeng at man i liten grad har fokusert på annet enn den intenderte litterasiteten som finnes i skolen:

(...) schooled literacy is not the only form of literacy going on in schools. There are other literacies which are rendered invisible. We need to look at actual practices. (Barton, 2007:177)

Da Brian Street (1995) begynte å bruke begrepet "litterasitetspraksis" (literacy practice) var dette en videreføring av Heaths begrep "litterasitetshending" (Larson og Mars 2005:19). Noe av det Heath fant i sine studier var nettopp at menneskene hun studerte, benyttet litterasitet på en rekke ulike måter i ulike sammenhenger, men at de inngikk i hverdagslige overordnede praksiser. Behovet for et begrep som "litterasitetspraksis" handler om at man vil si noe mer om de overordnede sosiale praksisene ulike litterasitetshendinger inngår i. En kan ta utgangspunkt i generelle sosiale praksiser og se på litterasitetspraksiser som en egen form for slike, med referanse til de sosiale praksisene som assosieres med skriftsspråk. (Barton, 2007:37). Disse praksisene er situert i overordnede sosiale relasjoner. Man kan da se på praksisene som overordnede måter å bruke litterasitet på, som videreføres fra en gitt situasjon til en annen lignende situasjon. Street er opptatt av at litterasitetspraksiser er på et annen abstraksjonsnivå enn litterasitetshendinger:

The concept of literacy practices is pitched at a higher level of abstraction and refers to both behavior and the social and cultural conceptualizations that give meaning to the uses of reading and/or writing. Literacy practices incorporate not only 'literacy events', as empirical occasions to which literacy is integral, but also folk models of those events and the ideological preconceptions that underpin them. (B. Street, 1995:2)

Sosiale og kulturelle holdninger og forestillinger knyttet til litterasitet og måtene mennesker benytter litterasitet på, inngår altså også i litterasitetspraksisene. Litterasitetspraksiser kan innebære en sosial regulering av tekster, det vil si en regulering av hvem som har tilgang til gitte tekster og hvem som kan produsere dem (Barton & Hamilton, 1998:17). Tekster kan få verdi avhengig av hvem som har skrevet dem og ikke alle har den samme muligheten til å skrive tekster som genererer og opprettholder hegemoni. I tillegg til kulturelle perspektiver er derfor maktperspektiver vesentlig i forhold til litterasitetspraksiser. Vi benytter ulike typer litterasitet når vi inntar ulike roller. Ulike roller vil ofte være relatert til ulik tilgang på makt, og litterasitet læres gjerne i forhold der tilgangen til litterasitet, samt makten dette medfører, er ujevnt fordelt (Barton, 2007:41). Dette vil gjelde for eksempel hvis en voksen forsøker å lære et barn å lese, eller en lærer hjelper en elev med tekstrelatert arbeid.

Det å lage et hovedskille mellom to ulike typer litterasitet, der den ene kategorien er maktgivende eller hegemonisk og den andre er undertrykkende, reproduserende eller på

andre måter begrensende er noe som går igjen hos flere teoretikere. Jeg vil nå se på Brian Street, Paulo Freire og David Bartons ulike måter å belyse denne forskjellen på.

Et skille mellom såkalte ”dominant literacies” og ”vernacular literacies” er det Street (1993) benytter seg av. Det første begrepet refererer til litterasitet som stammer fra dominerende institusjoner i samfunnet, mens det andre begrepet stammer fra dagliglivet. ”Vernacular literacies” er ofte skjulte, de kan danne grunnlag for private daglige praksiser. ”Dominant literacies” er derimot mer synlige siden de ikke bare er private praksiser, men kan være mer offentlige praksiser knyttet til innflytelsesrike institusjoner. Paulo Freire, som er opptatt av hvordan litterasitet er en rettighet som gir makt, skiller mellom litterasitet som er ”domesticating” og ”empowering” (Freire & Macedo, 1987). Forskjellen kan også sees på som et skille mellom ”constrained literacies” kontra ”creative literacies”, hvor man i det første tilfelle ikke har like mange muligheter som i det andre (Barton, 2007:38-39). Det å fylle ut en selvangivelse, som kommer i en bestemt skjematisk form, vil ikke gi like mange muligheter til kreative litterasitetshendinger som det å skrive en beskjed til noen på en papirlapp. Likevel har man alltid valg og begrensninger hver gang man leser eller skriver.

Siden praksiser ikke er observerbare hendelser, er man helt avhengig av å studere litterasitetshendinger dersom man vil lære mer om de sosiale praksisene disse kan inngå i. I forskning der man forsøker å finne grunnlag for ulike litterasitetspraksiser er det derfor vanlig å ta utgangspunkt nettopp i litterasitetshendingene, for så å se på om det finnes overordnede mønstre. Med utgangspunkt i tekst danner litterasitetshendinger og litterasitetspraksiser et rammeverk for å studere litterasitet som sosial aktivitet:

These three components, practices, events and text, provide the first proposition of a social theory of literacy, that literacy is best understood as a set of social practices; these are observable in events which are mediated by written text (Barton, Hamilton, & Ivanič, 2000:9)

Hvordan jeg har valgt å undersøke ulike litterasitetspraksiser og litterasitetshendinger i skolen, med utgangspunkt i tekster, vil jeg komme tilbake til i metodekapittelet. (Kap. 4).

3. Lesing i Kunnskapsløftet

Siden læreplaners fremstillinger av lesing alltid vil ha betydning for hvordan lesing blir arbeidet med i praksis, har jeg valgt å undersøke læreplanen for Kunnskapsløftet. Problemstillingen min er ”Hvilke litterasitetshendinger er fremtredende i ulike fag – og hvordan bidrar disse til ulike litterasitetspraksiser?” Ved å se systematisk på hvordan de ulike fagplanene definerer hva den grunnleggende ferdigheten lesing er i det aktuelle faget, vil jeg vite mer om hva lesebegrepet i Kunnskapsløftet rommer. Hva er felles for lesingen i ulike fag? Hva skiller fagene fra hverandre? Gjennom arbeidet med å undersøke hvordan læreplanene for fag definerer lesing, eksemplifiserer lese måter og foreslår ulike typer tekst, vil jeg også kunne finne hvilke tekster og lese måter som er sentrale på tvers av fag i L06. Slike tekster og lese måter vil det være formålstjenelig å inkludere i min empiriske undersøkelse. I dette kapittelet vil jeg presentere min tekstanalyse av Kunnskapsløftet hvor jeg fokuserer på definisjoner av hva lesing er i læreplanene for fag, foreslåtte lese måter og foreslåtte teksttyper.

Mitt utgangspunkt er problemstillingen: ”Hvilke litterasitetshendinger er fremtredende i ulike fag –og hvordan bidrar disse til ulike litterasitetspraksiser?” Det hadde selvsagt vært givende å kunne undersøke alle læreplanens fag nærmere og se hvordan det arbeides med lesing i praksis i alle fag, men dette er ikke mulig innenfor en masteravhandling. Jeg ser meg altså nødt til å gjøre et utvalg av fag, og vil konsentrere meg hovedsaklig om tre fag. Disse fagene er naturfag, matematikk og norsk. Valget begrunnes i kap 3.4

3.1 Analyse av lesing i Kunnskapsløftet

Som jeg allerede har vært inne på, er det et ønske i Kunnskapsløftet om å sette mer fokus på lesing og leseopplæring ikke bare på barnetrinnet, men også på ungdomstrinnet og i den videregående opplæringen. Det er også satt større fokus på ulike typer tekster, noe som er et sentralt poeng innenfor sosiokulturelle teorier om litterasitet. I tillegg til å se på lesing i et helhetlig perspektiv gjennom hele skoleforløpet er lesing satt inn i et tverrfaglig perspektiv. Lesing er definert som en tverrfaglig basiskompetanse gjennom alle skoleårene. Enkelte hevder at vi står ovenfor en literacy-reform:

Det har vært hevdet at Kunnskapsløftet er og må forstås som en literacy-reform (jf. Berge 2005), og da med tanke på en sosiokulturelt forankret tverrfaglig tradisjon for literacy-studier som har vokst seg sterk fra 1980-tallet og frem til i dag. Hovedområdene ”muntlige tekster”, ”skriftlige tekster” og ”sammensatte tekster” representerer i hovedsak et bredt register av tekster som samlet sett utgjør den tekstkulturen elevene er omgitt av, og de grunnleggende ferdighetene er redskapene elevene trenger for å bli en del av denne kulturen og samtidig kunne gjøre seg gjeldende innenfor denne kulturelle rammen (Skaftun, 2006:13).

I Kunnskapsløftet finnes en generell del, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Læreplanene for fag angir formål, hovedområder, omtale av grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og bestemmelser for sluttvurderinger i faget. Alle planene for fag har altså definert hva det vil si å bruke de ulike grunnleggende ferdighetene i faget, dermed også hva det vil si ”å lese” i faget. Det er disse beskrivelsene jeg vil analysere i det følgende.

Jeg har valgt å undersøke hvilke konkrete forslag til tekster og hvilke foreslåtte formål med lesing som finnes i læreplanene for fag. Dette fordi både ulike formål med lesing (som gjerne fører til ulike lesemåter) og ulike typer tekst er med på å avgjøre planens grunnlag for litterasitetspraksiser og litterasitetshendinger. Min analyse tar utgangspunkt i hver enkelt læreplan for fag og dets gjengivelse av hva det vil si å lese i faget. Deretter analyserer jeg disse beskrivelsene for å finne foreslåtte formål med lesing i faget og teksttyper som foreslås i faget. Jeg har valgt å ikke ta med tilvalgsfag som for eksempel elevrådsarbeid og finsk som andrespråk, men heller konsentrere meg om fagene som er felles. I tabellen nedenfor gjengir jeg definisjonene av lesing i ulike planer, samt mine funn av formål med lesing og typer tekst i definisjonen.

Fagets definisjon av lesing i L06	Foreslåtte leseformål	Foreslåtte typer tekst
<p>Læreplan i naturfag</p> <p>Å <i>kunne lese</i> i naturfag dreier seg om å samle informasjon, tolke og reflektere over innholdet i naturfaglige tekster, brosjyrer, aviser, bøker og på Internett. Lesing i naturfag innebærer også lesing av bruksanvisninger, oppskrifter, tabeller, ulike diagrammer og symboler. (L06, 2006:84)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Samle informasjon • Tolke • Reflektere 	<ul style="list-style-type: none"> • Naturfaglige tekster • Brosjyrer • Aviser • Bøker • Internett • Bruksanvisninger • Oppskrifter • Tabeller • Ulike diagrammer • Symboler
<p>Læreplan i kroppsøving</p> <p>Å <i>kunne lese</i> i kroppsøving handlar om å kunne hente, tolke og forstå informasjon frå fagspesifikke tekstar. Det gjev grunnlag for å vurdere viktige sider ved arbeidet i faget. Det handlar òg om å tolke kart og forstå symbol. (L06, 2006:153)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hente informasjon • Tolke • Forstå 	<ul style="list-style-type: none"> • Fagspesifikke tekster • Kart • Symboler
<p>Læreplan i norsk</p> <p>Å <i>kunne lese</i> i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og samfunnet. (L06, 2006:43)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tolke • Forstå • Lære • Oppleve • Utvikle kulturforståelse • Få del i tekstkulturen • Forstå seg selv og samfunnet 	<ul style="list-style-type: none"> • Ulike tekster
<p>Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL)</p> <p>Å <i>kunne lese</i> i KRL innebærer å oppleve og forstå tekster. Lesing brukes for å innhente informasjon, reflektere over, tolke, søke mening i og forholde seg kritisk og analytisk til fortellinger og fagstoff i så vel tradisjonell som multimedial formidlingsform. (L06,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oppleve • Forstå • Innhente informasjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortellinger • Fagstoff (tradisjonelt) • Fagstoff (multimedialt)

2006:73)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektere • Tolke • Søke mening • Forholde seg kritisk og analytisk 	
<p>Læreplan i engelsk</p> <p>Å kunne lese i engelsk er en del av den praktiske språkkompetansen og innebærer at en kan lese med forståelse, utforske og reflektere over stadig mer krevende tekster og slik skaffe seg innsikt på tvers av kulturer og fagfelt. Å utvikle leseferdighet på engelsk vil også bidra til å styrke leseferdigheten generelt.(L06, 2006:95)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lese med forståelse • Utforske • Reflektere • Styrke leseferdigheten generelt • Skaffe seg innsikt 	<ul style="list-style-type: none"> • Stadig mer krevende tekster
<p>Læreplan i fremmedspråk</p> <p>Å kunne lese i fremmedspråk er en del av den praktiske språkkompetansen og innebærer å forstå, utforske og reflektere over stadig mer krevende tekster, og slik skaffe seg innsikt på tvers av kulturer og fagfelt. Å utvikle leseferdighet i det nye språket vil også bidra til å styrke leseferdigheten generelt.(L06, 2006:103)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Forstå • Utforske • Reflektere • Skaffe innsikt • Styrke leseferdigheten generelt 	<ul style="list-style-type: none"> • Stadig mer krevende tekster
<p>Læreplan i samfunnsfag</p> <p>Å kunne lese i samfunnsfag inneber å sette seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, stader og menneske. Å kunne lese vil samtidig seie å behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar, globus og kart. For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagsverk, aviser og Internett og vurdere dette kritisk.(L06, 2006:120)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sette seg inn i • Granske • Tolke • Reflektere • Oppleve • Behandle og bruke variert informasjon • Forstå å delta aktivt i samfunnet • Samle informasjon • Vurdere kritisk 	<ul style="list-style-type: none"> • Faglige tekster med stigende vanskelighetsgrad • Skjønnlitteratur med stigende vanskelighetsgrad • Bilde • Film • Tegninger • Grafer • Tabeller • Globus

		<ul style="list-style-type: none"> • Kart • Oppslagsverk • Aviser • Internett
<p>Læreplan i kunst og håndverk</p> <p>Å kunne lese i kunst og håndverk dreier seg blant annet om å kunne tolke tegn og symboler og om å få inspirasjon til skapende arbeid. Visuell kommunikasjon gjennomsyrer faget og bidrar til utvikling av tekstforståelse. For å nyttiggjøre seg informasjon og unngå å bli lurt av visuell retorikk er det viktig å kunne lese og forstå ulike tekstuttrykk. Tolkning av diagrammer og andre visuelle representasjoner, som for eksempel bruksanvisninger og arkitekttegninger, danner grunnlag for viktige beslutninger(L06, 2006:131)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tolke • Forstå • Få inspirasjon til skapende arbeid • Nyttiggjøre seg info • Unngå å bli lurt av visuell retorikk 	<ul style="list-style-type: none"> • Tegn • Symboler • Ulike tekstuttrykk • Diagrammer og andre visuelle representasjoner • Bruksanvisninger • Arkitekttegninger
<p>Læreplan i musikk</p> <p>Å kunne lese i musikk dreier seg om å kunne tolke og forstå ulike musikalske uttrykk, symboler, tegn og former for notasjon. Evne til å konsentrere seg over tid er en viktig forutsetning for lesing. Gjennom lytting, musisering og tolkning av musikalske uttrykk og symboler gir musikkfaget viktige bidrag til dette. Lesing av tekster vil være av betydning som grunnlag både for ens egen komponering og som en kilde til refleksjon.(L06, 2006:139)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tolke • Forstå • Reflektere 	<ul style="list-style-type: none"> • Musikalske uttrykk • Symboler • Tegn • Notasjon • Tekster
<p>Læreplan i mat og helse</p> <p>Å kunne lese i mat og helse inneber å granske, tolke og reflektere over faglege tekstar med stigande vanskegrad. Det handlar om å kunne samle, samanlikne og systematisere informasjon frå oppskrifter, bruksrettleingar, varemerking, reklame, informasjonsmateriell og andre sakprostatekstar, og vurdere dette kritisk ut frå føremålet med faget.(L06, 2006:146)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Granske • Tolke • Reflektere • Samle • Sammenligne • Systematisere • Vurdere kritisk 	<ul style="list-style-type: none"> • Faglige tekster med stigende vanskelighetsgrad • Oppskrifter • Bruksanvisninger • Varemerking • Reklame • Informasjons-materiell • Sakprostatekster

<p>Læreplan i matematikk</p> <p>Å <i>kunne lese</i> i matematikk inneber å tolke og dra nytte av tekstar med matematisk innhald og med innhald frå daglegliv og yrkesliv. Slike tekstar kan innehalde matematiske uttrykk, diagram, tabellar, symbol, formlar og logiske resonnement.(L06, 2006:60)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tolke • Dra nytte av 	<ul style="list-style-type: none"> • Tekster med matematisk innhold • Tekster med innhold fra dagligliv og yrkesliv • Matematiske uttrykk • Diagrammer • Tabeller • Symboler • Formler • Logiske resonnementer
--	---	--

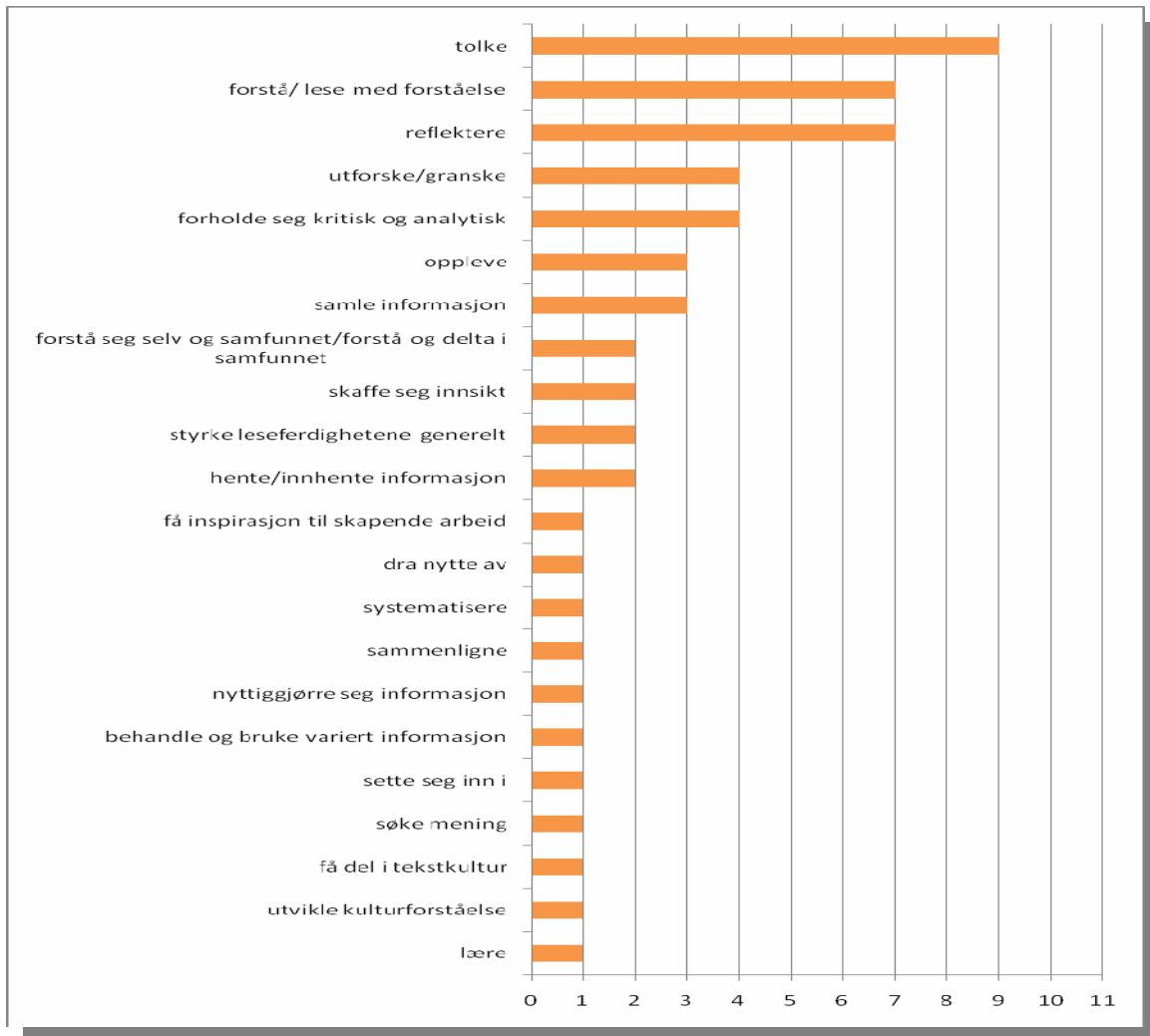
Tabell 3.1 – Formål (lesemåter) og tekster i 11 fag i Kunnskapsløftet

3.2 Analytiske perspektiver på forslagene til leseformål i L06

I tillegg til forslag om ulike typer tekst, finner vi i Kunnskapsløftet forslag til lesemåter. Dette er ikke nødvendigvis eksplisitt, men min vurdering er at de fleste ulike formålene med lesing gir ulike lesemåter. For eksempel foreslås det i læreplanen for mat og helse at en skal lese for å granske, tolke, reflektere, samle, sammenligne, systematisere og vurdere kritisk. Jeg tolker dette som formål med lesing. De ulike formålene vil medføre at en benytter ulike lesemåter, for eksempel vil det å lese for å ”hente informasjon” i norsk ofte innebære en annen lesemåte enn når en skal lese for å ”få inspirasjon til skapende arbeid” i kunst og håndverk. Hvert fag har fremhevet noen formål eller lesemåter som er formålstjenelige for faget. Jeg vil nå se nærmere på hvilke formål de ulike fagene har vektlagt.

Som det fremgår av tabell 3.1 er flere av de ulike formålene Kunnskapsløftet foreslår nært beslektet med hverandre. Jeg mener for eksempel at å ”granske” og å ”utforske” er omtrent det samme. En kan også stille spørsmål ved hva som skiller det å ”hente informasjon” og det å ”samle informasjon” – og forskjellen på å ”sette seg inn i” og ”forstå”. Jeg har valgt å ikke slå sammen de nærliggende kategoriene, utover at ”granske” presenteres sammen med ”utforske”, ”hente” og ”innhente” informasjon anses som det samme, og ”forstå” og ”lese med forståelse” utgjør ett formål og ikke to. ”Å unngå å bli lurt av visuell retorikk” og ”å vurdere kritisk” anses som det samme som ”å forholde seg kritisk og analytisk”. Jeg har valgt å fremstille grafisk antall hvor ofte de forskjellige fagenes planer nevner ulike formål

med lesing. Her er de 11 fagene jeg har sett på inkludert, og tabellen under (3.1) viser hvor mange ganger de ulike formålene er nevnt i disse planene. Her er resultatene i rangert rekkefølge:



Figur 3-1 Antall ganger ulike formål med lesing er nevnt i utdrag fra 11 læreplaner i L06

Det er altså tre formål som går igjen i de fleste fagene, disse er å ”tolke” (9 av 11 fag), ”forstå/lese med forståelse” (7 av 11 fag) og å ”reflektere” (7 av 11 fag). Alle fagene unntatt matematikk har minst to av disse (matematikk har kun ”tolke”). 11 av disse formålene, altså halvparten, finnes kun i nevnt i ett fag.

I en analyse av hvordan læreplanen for Kunnskapsløftet beskriver lesemåtene for ulike fag trekker Maagerø og Tønnesen (2006) frem tre dimensjoner ved fagenes lesebeskrivelser. For det første er de to forskerne opptatt av at nesten alle beskrivelsene kopleter det å lese med det å innhente informasjon, forstå, oppleve, tolke, utforske, reflektere og vurdere, slik vi kan se av tabellen over. Den andre dimensjonen i Maagerø og Tønnesens analyse er konsentrert

rundt sjanger. Hvert fag beskriver hva lesing er i sin faglige kontekst, og kommer med konkrete eksempler på teksttyper som hører til fagets sjanger. Dette har vi allerede sett i min gjengivelse av fagenes teksteksempler i tabell 3.1 (se også kapittel 3.3). Den siste dimensjonen i lesebeskrivelsene viser hvordan de ulike fagene fremhever ulike uttrykksformer og tegnsystemer som er relevante sammen med skriften. Eksempelvis fremhever læreplanen for samfunnsfag at elevene skal behandle og bruke informasjon fra både filmer, tegninger, grafer, tabeller, globus og kart. I musikk er noter et sentralt tegnsystem sammen med skrift, mens kunst og håndverk fremhever arkitektegninger og diagrammer som viktige.

Flere teoretikere har vært opptatt at det som kalles ”critical literacy”, eller kritisk litterasitet. Halliday (1996:340) hevder at lesing ikke bare handler om å delta i ulike tekstkulturer og diskurser, men også å yte motstand mot disse. Flere fag har fremhevet kritisk lesing som viktig i sine læreplaner i Kunnskapsløftet. Læreplanene i mat og helse, KRL og samfunnsfag har alle foreslått kritisk vurdering i sine forslag til lese måter. I norskfaget understrekes det kritiske aspektet ved tekstlesing ytterligere, da det legges vekt på at elevene skal ha egne meninger og vurderinger: ”Gjennom lesing og skriving kan barn tidlig utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger” (L06, 2006:37).

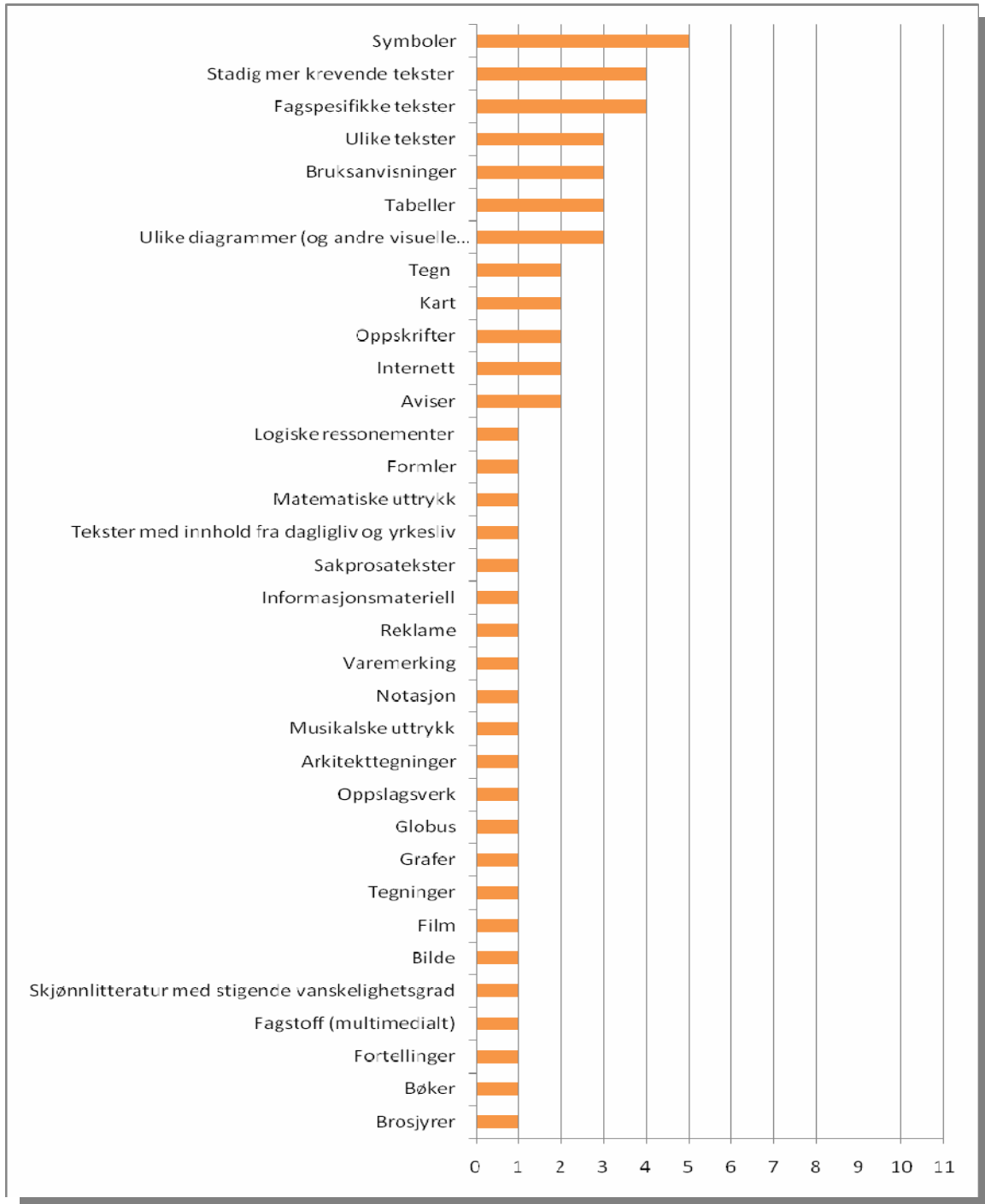
Alt i alt kan vi si at beskrivelsene samlet sett peker mot et bredt tekstbegrep med mange tilhørende formål, hvor de ulike fagenes egenart er ment bevart gjennom fagspesifikke sjangrer. Hvordan de ulike fagene danner grunnlag for et vidt tekstbegrep skal jeg se videre på i del 3.3, der fokus er nettopp på hvordan ulike fag bidrar med ulike tekstforslag.

3.3 Analytisk perspektiver på foreslåtte tekster I L06

Som det fremgår i tabelloversikten 3.1 over de ulike definisjonene av lesing, er det foreslått ulike typer tekst i de ulike fagene. Også her er det en del begreper som ser ut til å overlape hverandre noe på tvers av fag. ”Fagstoff (tradisjonelt)”, i KRL, må antas å ha samme referanse for KRL som ”fagspesifikke tekster” har i kroppsøving, og som ”naturfaglige tekster” har i naturfag og kanskje også som ”tekster med matematisk innhold” har for matematikkfaget. Jeg har valgt å sammenfatte de ulike henvisningene til fagenes typiske ”fagstoff”, og kaller det ”fagspesifikke tekster”. Jeg har ikke inkludert engelskfaget og fremmedspråksfagenes henvisninger til ”stadig mer krevende tekster”, fordi det her er med

en nyanse om økende vanskelighetsgrad i tekstene. På samme måte har jeg behandlet ”faglige tekster med stigende vanskelighetsgrad” fra læreplanen i samfunnsfag og læreplanen i mat og helse.

Grafisk kan en samlet oversikt over de ulike tekstforslagene se slik ut: (se figur 3.2)



Figur 3-2 Tekster foreslått i 11 læreplaner for fag i L06

I de 11 fagene jeg har undersøkt er det ingen teksttyper som går igjen i alle fag. Som det fremgår av figur 3.2, er det ”symboler” som er nevnt i flest læreplaner for fag. Det at ”symboler” er den type tekst som blir spesifisert flest ganger i ulike fags læreplaner, kan nok ikke tolkes dit hen at dette er den teksttypen det er ment at en skal bruke mest tid på i skolen. Det sier heller noe om at det er den teksttypen flest fag har valgt å spesifisere som aktuell for sitt fag med samme ordvalg (altså ”symboler”). Det kan også tyde på at begrepet ”symbol” er vidt. Det er ikke sikkert at ”symboler” har samme referanse i naturfag, kroppsøving, kunst og håndverk, musikk og matematikk. At ”fagspesifikke tekster” bare forekommer eksplisitt i 4 av 11 fag kan komme av at det varierer i hvilken grad fagene har valgt å presisere at det er fagtekster de refererer til. Det er sannsynlig at begreper som ”ulike typer tekst” og ”stadig mer krevende tekster” har referanser som til en viss grad overlapper ”fagspesifikke tekster”. At fagenes planer inneholder ulike referanser til tekstene som er sentrale i faget, uten at begrepene ser ut til å være entydige i et tverrfaglig perspektiv, gjør det utfordrende å si med sikkerhet i hvilken grad en bestemt type tekst er ment benyttet i de ulike fag.

Som det fremgår av den grafiske oversikten (figur 3.2) er det et variert tekstutvalgt Kunnskapsløftet foreslår. Mange ulike teksttyper er nevnt, og selv om ikke alle fag fremstår som like allsidige når det gjelder tekst, er dette et variert tekstforslag om vi ser helhetlig på læreplanverket. For å skape allsidige tverrfaglige litterasitetspraksiser er det viktig at elevene leser mange ulike typer tekst. Ellin Oliver Keene viser til at tekstvariasjon kan være ett av de avgjørende skillene mellom vellykkede og mindre vellykkede forsøk på fremme gode leseferdigheter. Keene hevder at mange lærere feiler nettopp her, fordi man i for stor grad forholder seg til samme typer tekst (Keene, 2002:89). Dagrun Skjelbred (2006:38) poengterer at sjangrer leses og tolkes på ulike måter, og at evnen til å tilpasse lese måten ut fra sjanger og formål, er noe av det som skiller gode og dårlige lesere.

3.4 Utvalg av fag: naturfag, matematikk og norsk

På bakgrunn av analysen av formål og tekster knyttet til lesing i de ulike læreplantekstene har jeg valgt å ta utgangspunkt i de tre fagene naturfag, matematikk og norsk. Det er flere grunner til at jeg synes at disse tre fagene er spesielt interessante å undersøke nærmere med fokus på lesing. Naturfag, matematikk og norsk er en kombinasjon av fag som til sammen dekker mange av Kunnskapsløftets forslag til tekster og leseformål. Til sammen foreslår de tre fagene følgende typer tekst: (se tabell 3.2)

<i>NATURFAG</i>	<i>MATEMATIKK</i>	<i>NORSK</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Naturfaglige tekster • Brosjyrer • Aviser • Bøker • Internett • Bruksanvisninger • Oppskrifter • Tabeller • Diagrammer og symboler 	<ul style="list-style-type: none"> • Tekster med matematisk innhold • Innhold fra dagligliv og yrkesliv • Matematiske uttrykk • Diagrammer • Tabeller • Symboler • Formler • Logiske resonnementer 	<ul style="list-style-type: none"> • Ulike tekster

Tabell 3.2 Foreslåtte tekster i læreplanene for naturfag, norsk og matematikk i L06

Fagene i utvalget foreslår også følgende formål med lesingen, se tabell 3.3:

<i>NATURFAG</i>	<i>MATEMATIKK</i>	<i>NORSK</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Samle informasjon • Tolke • Reflektere 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolke • Dra nytte av 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolke • Forstå • Lære • Oppløve • Utvikle kulturforståelse • Få del i tekstkulturen • Forstå seg selv og samfunnet

Tabell 3.3 Foreslåtte formål i læreplanene for naturfag, norsk og matematikk i L06

Jeg har bevisst valgt fag som ikke har veldig like beskrivelser i læreplanen når det kommer til hva lesing i faget er. Siden jeg er opptatt av å studere så mange ulike litterasitetshendinger og praksiser som mulig, men ikke har hatt mulighet til faktisk å undersøke alle fagene, har jeg altså valgt tre fag som til sammen dekker et variert spekter av de foreslåtte teksttypene og lese måtene i Kunnskapsløftet.

I matematikk fremheves et nytteperspektiv på lesing som kombineres med tolkning, da å kunne lese i matematikk innebærer å tolke og dra nytte av tekster. Det finnes mange eksempler på tekster i fagets læreplan, som også presiserer at tekstene kan være med matematisk innhold og med innhold fra dagligliv og yrkesliv. De matematiske tekstene fremstår som sammensatte, da de kan inneholde både uttrykk, diagram, tabeller, symbol, formler og logiske resonnement.

Naturfag fremstår som et fag der mange typer tekst blir benyttet for å samle informasjon, tolke eller reflektere. Sammenlignet med norsk fremstår både naturfag og matematikk som fag med en praktisk profil. I norsk vektlegges det at lesing er mer enn en ferdighet, det er også en kulturell kompetanse. Tolkning går igjen også i norsk, men her ser man lesing og tolkning på et mer abstrakt nivå enn i naturfag og matematikk. Norskfaget omtaler utviklingen av evnen til tolkning og forståelse som gir erfaring og mulighet til læring og forståelse, som igjen kan føre til at en forstår seg selv og samfunnet.

Jim Martin hevder at en kan skille nettopp mellom naturvitenskapelige fag (som matematikk og naturfag) og samfunnsvitenskapelige eller humanistiske fag (som norsk). Han mener at det som kjennetegner diskursen i de naturvitenskapelige fagene er det han kaller ”technicality”, mens det som kjennetegner den humanistiske diskursen er abstraksjon. (Martin 1993:222). Maagerø og Tønnesen har beskrevet Martins naturvitenskapelige diskurs på følgende måte:

I naturfagene (...) er det ofte slik at erfaringer fra dagliglivet oversettes til en faglig verden gjennom definisjoner slik at en svært presis faglig terminologi oppstår. (...) I tillegg har naturfagtekstene ofte en stor grad av hierarki ved at en systematiserer stoffet i over- og undergrupper (Maagerø & Tønnesen, 2006:23).

Det som preger den naturvitenskapelige tekster er ofte en faglig terminologi eller et fagspråk, som vi ikke nødvendigvis finner i de humanistiske fagene eller de samfunnsvitenskapelige fagene. Her er ”fagterminologien ikke alltid like tydelig, siden den ofte deles med terminologien som finnes i aviser og andre medier, og i stedet for definisjoner møter vi mer

argumentasjon i tekstene” (Maagerø & Tønnessen, 2006:24). Tekster innenfor den humanistiske diskursen vil ofte være mer abstrakte og åpne for tolkning, de vil ikke være entydige informative tekster.

Det fremgår av fagenes lesedefinisjoner at matematikk og naturfag i større grad har definert mange ulike tekster, mens norskfaget referer til alle sine tekster som ”ulike typer tekst”. Til gjengjeld har både naturfag og matematikk langt færre foreslåtte leseformål enn norsk, som foreslår lesing for å tolke, forstå, lære, oppleve, utvikle kulturforståelse, få del tekstkulturen samt å forstå seg selv å andre. Norskfagets manglende eksempler på fagspesifikke tekster kombinert med et større utvalg leseformål samsvarer godt med Martins diskursinndeling, siden Martin fremhever den humanistiske diskursen som mer abstrakt og mer opptatt av problematisering enn entydighet. Denne type diskurs vil kunne medføre et større utvalg tekster uten klare sjangergrenser, samtidig som en er avhengig av flere lesemåter for å kunne veksle mellom sjangrer og problematisere tekstene. I læreplanene for naturfag og matematikk finner jeg mange eksempler på fagtekster kombinert med færre lesemåter. Dette vil også kunne belyses med Martins diskursbeskrivelse, da den naturvitenskapelige diskursen preges av ulike typer tekst som i stor grad kan leses på samme måte, da det stort sett er snakk om faktatekster eller informasjonstekster som gjengir og systematiserer fag.

Jeg har valgt de samme fagene som den store internasjonale undersøkelsen PISA (Programme for International Student Assessment). (Lie, 2001) Selv om min undersøkelse ikke forsøker å måle de samme tingene som PISA-undersøkelsene og mitt elevutvalg er åttende trinn og ikke tiende, mener jeg det er en stor fordel at fagene er de samme. Dette gir meg mulighet til å sammenligne mine funn med de tendensene PISA viser. Det har blitt forsket og skrevet mye om naturfag, norsk og matematikk i forbindelse med PISA –og dette kan være med på å gi meg flere perspektiver på lesing i disse fagene. PISA har dessuten et fokus på lesing som samsvarer godt med denne avhandlingens teoretiske forankring, da PISA-undersøkelsene baserer seg på en allsidig og vid lesedefinisjon (se kapittel 2). Astrid Roe uttaler seg om hvorvidt tekstene i PISA korresponderer med norske mål og læreplaner i et intervju til Norsk læreren nr 1, 2008. Hun sier at lesing i PISA er definert på en måte som er i tråd med målene i både L97 og Kunnskapsløftet:

Særlig i den siste læreplanen, der lesing er vektlagt i alle fag, og her finner vi også klare spor av de tre lesemåtene: Finne informasjon, tolke og forstå og reflektere og vurdere.[...] Dette er en leseprøve som måler evne til å lese tekster i ulike fag og

sjangrer, og alle tekstene i PISA representerer tekster som elevene vil kunne møte i skolesammenheng, i aviser, blader eller på Internett. (Kleiveland, 2008:9)

En norsk undersøkelse som har hatt fokus på norsk og matematikk er Gunn Imsens forskningsprosjekt "Læringsmiljøet betydning for elevenes utbytte av skolen" (Imsen, 2004). Jeg vil benytte meg av denne for å sammenligne noen av mine funn med noen av Imsens konklusjoner.

Dette utvalget av fag er bakgrunnen for at jeg presiserer min problemstilling, slik at denne inkluderer dette utvalget. Den blir dermed: "Hvilke litterasitetshendinger er fremtredende i naturfag, matematikk og norsk –og hvordan bidrar disse til ulike litterasitetspraksiser?"

4. Metode for de empiriske undersøkelsene

Et av de sentrale kjennetegnene ved god vitenskapelig forskning er at det skal være mulig å sette sin inn i hvordan en forsker har gått frem for å skaffe seg empirisk datamateriale, og på hvilket grunnlag dette datamaterialet analyseres. Analyse resulterer i en tolkning, hvor noen ting blir vektlagt og belyst mer enn andre. Som Mats Alvesson og Kai Sköldbberg (1994:12) presiserer i *Tolkning och Reflektion*, er alle referanser til empiri nettopp tolkningsresultat. Derfor er det viktig å synliggjøre sitt tolkningsgrunnlag, og det er nettopp dette mitt metodekapittel er et forsøk på.

Begrepene litterasitetshending og litterasitetspraksis har hittil blitt gjennomgått teoretisk, og i dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg definerer disse begrepene operasjonelt i mitt empirisk arbeid (del 4.2). Mitt utvalg av fag er presentert i kapittel 3. Her presenterer jeg utvalgene som inngår i den empiriske datainnsamlingen, altså valg av en skole og en elevgruppe (del 4.3). Jeg vil også redegjøre for mine metodevalg og diskutere disse.

4.1 Hensikt med de empiriske undersøkelsene

Kort oppsummert er mitt mål med de empiriske undersøkelsen i denne avhandlingen å undersøke hvilke typer tekst som blir brukt og hvordan disse tekstene blir brukt i noen timer i naturfag, norsk og matematikk på et trinn i grunnskolen. Jeg kopler altså lesing og tekster sammen, slik også Barton gjør, da lesing alltid vil innebære en eller annen form for tekst (Barton 2007). Jeg har valgt åttende trinn, noe jeg grunngir senere i dette kapitlet. Utgangspunktet for min avhandling er problemstillingen ”Hvilke litterasitetshendinger er fremtredende i naturfag, matematikk og norsk –og hvordan bidrar disse til ulike litterasitetspraksiser?”. Jeg vil belyse lesingen fra flere innfallsvinkler (metode-triangulering).

For å belyse min problemstilling vil jeg altså forsøke å finne litterasitetshendinger og –praksiser på ulike nivåer og jeg har derfor tatt utgangspunkt i min problemstilling, og så delt denne opp i delproblemstillinger. Jeg forsøker å finne svar på følgende:

- Hvilke litterasitetshendinger er fremtredende i naturfag, matematikk og norsk

- i Kunnskapsløftet

- i noen utvalgte timer på åttende trinn

- hos noen utvalgte elever på åttende trinn

• Hvilke litterasitetspraksiser virker fremtredende i norsk, matematikk og naturfag –og på tvers av fag:

-i Kunnskapsløftet

-i noen utvalgte timer på åttende trinn

- hos noen utvalgte elever på åttende trinn

I arbeidet med å utforske hvordan lesing kan foregå på disse ulike områdene har jeg valgt å benytte meg av ulike metoder. Tekstanalysen av Kunnskapsløftet er å finne i kapittel 3. Dette kapittelet dreier seg altså om metodene jeg vil benytte til å utforske område 2 og 3:

<i>OMRÅDE</i>	<i>METODE</i>
1) Kunnskapsløftet	- Tekstanalyse
2) Timer i norsk, naturfag og matematikk på åttende trinn	- Egen observasjon - Fagspesifikt spørreskjema til elevene
3) Enkeltelever på åttende trinn	- Kvalitative forskningsintervjuer

Tabell 4.1 Oversikt over metoder

Kort oppsummert vil jeg altså benytte meg av kombinasjon av metoder, hvor data fra spørreskjemaer tilknyttet timer i naturfag, norsk og matematikk kombinert med observasjon i de samme fagene danner grunnlag for intervjuer med enkelte elever fra åttende trinn. Slik vil metodene bidra til å utfylle hverandre – og utvide mitt bilde av litterasitet i klasserommet utover det å kun undersøke en læreplan, kun hele elevgrupper eller kun enkeltelever. Denne formen for metodekombinasjon er ifølge Olsen (2002:167) svært utbredt: ” kvalitative interview gjennomføres og anvendes altså oftere sammen med andre metoder –fx

kvantitative- end som eneste empiriske grundlag”. Olsen finner at den vanligste kombinasjonen er kvalitativt intervju og ulike former for spørreundersøkelser.

4.2 Teoretiske og operasjonelle definisjoner

Jeg har, i mitt arbeid med å undersøke lesing, valgt å benytte meg av begrepene litterasitetshending og litterasitetspraksis, slik disse begrepene redegjøres for i kapittel 2. Med litterasitetshending som utgangspunkt forholder jeg meg til aktiviteter der lesing har en rolle, også dersom lesingen ikke er utgangspunktet for aktiviteten. Kulbrandstad benytter seg av begrepene ”primærfunksjon” og ”sekundærfunksjon” for å skille mellom aktiviteter der lesingen er selve hovedmålet med aktiviteten, og aktiviteter der lesingen er et middel for å oppnå noe annet (Kulbrandstad, 2003:38-39). I en skolesituasjon kan vi tenke oss at lesing av tekster for opplevelsens skyld, for eksempel i ”lesekvart-situasjoner” der elevene skal lese en selvvalgt bok i et kvarter, er en typisk aktivitet der lesing har en primærfunksjon. Å lese for å kunne besvare oppgaver er derimot en litt annen form for lesing, som ofte også innebærer skriving. Her kan elevene enten lese hele tekster for så å svare det de husker, eller de kan lese spørsmålene først og finne svarene i teksten for så å skrive de av, eller på andre måter variere hvorvidt lesingen har en primær eller sekundær funksjon. Dersom elevene leser en oppskrift for å kunne lage en matrett, er det derimot sannsynlig at de opplever lesingen som en sekundæraktivitet, og selve matlagingen som primæraktiviteten. Jeg forsøker altså å dekke begge disse aspektene, og forholder meg empirisk til litterasitetshendinger som ”alle aktiviteter der lesing har en rolle” – dette er altså min operasjonelle definisjon.

Jeg synes at det er viktig å belyse hva slags typer tekst elevene leser og hvor variert dette tekstmaterialet er, siden ulike typer tekst er avgjørende for et allsidig grunnlag for litterasitetspraksiser. I motsetning til litterasitetshendinger er ikke litterasitetspraksiser observerbare, så en operasjonalisering av dette begrepet er ikke uproblematisk. Som det fremgår i kapittel 2, er litterasitetspraksiser på et høyere abstraksjonsnivå enn litterasitetshendinger. Siden holdninger og følelser er en vesentlig del av litterasitetspraksiser, kan kvalitative forskningsintervjuer være med på å gi viktig informasjon om praksiser. Med intervju som metode kan man også stille oppfølgende og utdypende spørsmål rundt enkelte litterasitetshendinger – og slik vil man kunne vite mer om

praksisene disse danner grunnlag for. Åpne spørsmål i en spørreundersøkelse, der elevene får mulighet til selv å definere hva de synes er ”typisk” eller ”vanlig” for lesingen i ulike fag, vil også kunne gi innsikt i litterasitetspraksiser.

4.3 Utvalget

Skolen som inngår i utvalget er en ungdomsskole i en bykommune på Østlandet. Min første kontakt var med rektor, i tråd med datatilsynets krav om at førstegangskontakt med mulige informanter skal skje via andre enn de som eventuelt skal inngå i utvalget selv. Rektoren på denne skolen var umiddelbart positiv til at skolens lærere og elever kunne bidra til en masteravhandling, og sa seg villig til å ta kontakt med flere aktuelle lærere. Disse ble deretter kontaktet av meg på e-post og telefon.

Det viste seg fort at de tre lærerne som var positive til datainnsamlingen hadde det til felles at de alle underviste på åttende trinn. Mitt elevutvalg er derfor elever på dette trinnet. Min intensjon var å følge en avgrenset elevgruppe for å observere timer i utvalgsfagene, gjennomføre spørreundersøkelsene knyttet til lesing samt intervju enkelte elever fra den samme elevgruppen. Dette viste seg ikke å være praktisk gjennomførbart. Elevene på trinnet ble delt inn i fire mindre grupper som igjen ble kombinert ulikt i forskjellige fag. Å følge de tre aktuelle lærerne i tre fag, med de samme elevene i de ulike fagtimene, var altså dessverre ikke mulig. Jeg måtte gjennomføre undersøkelsen på skolens vilkår. Dette medfører at det ikke nødvendigvis er de samme elevene som inngår i utvalget til enhver tid. En konsekvens av dette er at det ikke lenger er mulig å sammenligne funn fra spørreundersøkelsene i naturfag, norsk og matematikk uten å ta forbehold om at det ikke alltid er de samme elevene som utgjør utvalget. På den annen side er alle elevene som deltok i observasjon, spørreundersøkelser og intervjuer elever på åttende trinn. En kan velge å si at elevene på åttende trinn i så måte utgjør et hovedutvalg, som så deles inn i fire mindre utvalg (”fargegrupper” er betegnelsen skolen selv bruker). Flere lærere ga uttrykk for at det ikke var nivå-differensiering som var kriteriet for inndelingen i fargegrupper, men at man forsøkte seg litt med tilfeldige grupper, og så endret man disse enten helt eller delvis dersom det oppsto problemer. Dersom den ene gruppa for eksempel viste seg å ha en elevkonstellasjon som førte til mer støy enn i de andre gruppene, kunne dette føre til at enkelte elever måtte bytte gruppe.

Selv om tre lærere var interessert, viste det seg at den ene av lærerne var veldig opptatt med ekstra møter i forbindelse med et kulturarrangement klassen hadde ansvar for. Hun måtte derfor bruke vikar eller få elevene til å arbeide selvstendig i de timene jeg hadde avtalt å være der. Jeg valgte derfor å konsentrere meg om de to andre interesserte lærerne, som til sammen dekker utvalgsfagene. Dette medfører at det er den samme læreren som gjennomførte undervisningen i matematikk og naturfag, mens en annen lærer gjennomførte undervisningen i norsk.

Lesing på ungdomstrinnet oppfattes generelt som mer omfattende enn lesing på barnetrinnet, både med tanke på lesemåter og teksttyper. Vi vet også at det stadig blir mer lesing i de ulike fagene jo lenger opp i grunnskolen man kommer, da tendensen er at fagene blir mer og mer teoretiske. Mitt valg av trinn kan også begrunnes med at det er gjort en del forskning nettopp på ungdomstrinnet. Dette gir meg som alt nevnt et sammenligningsgrunnlag.

Det er også praktiske årsaker til at jeg valgte å innhente datamaterialet mitt på ungdomstrinnet. Jeg forsøkte lenge å få tillatelse fra ulike videregående skoler til å gjennomføre undersøkelsen. Dette viste seg å være svært vanskelig – ingen rektorer var interesserte i å samarbeide om prosjektet. Etter å ha brukt mye krefter på å nå flest mulige videregående skoler, fant jeg ut at jeg måtte forsøke ungdomstrinnet også – for å ikke miste alt for mye tid. Det viste seg at nesten alle ungdomskolene jeg kontaktet var umiddelbart positivt innstilt – så jeg valgte en skole der jeg tidligere har gjennomført min pilotoppgave om grunnlag for litterasitetshendinger og praksiser i et utvalg arbeidsplaner.

4.4 Observasjon i fagtimer

Peik Gjørund og Roar Huseby (1999:32) har følgende inndeling av ulike måter å innta observatørrollen på i sin bok om observasjonsarbeid i skolen, *I Fokus*:

	DELTAKENDE	IKKE DELTAKENDE
SYSTEMATISK		
USYSTEMATISK (FRI)		

Tabell 4.2 Ulike observatørroller

Min observasjon kan karakteriseres som ikke-deltakende siden jeg vil være til stede i klasserommene, men ikke vil ha noen aktiv rolle i de aktuelle timene. Kravet til systematisk observasjon er at observatøren har et systematisk fokus, altså at en vet hva en er ute etter å observere. Fri eller usystematisk observasjon er observasjon hvor en ikke har et bestemt fokus, men observerer hendelsene fortløpende –uten å ha forhåndsdefinert hva du vil konsentrere observasjonen rundt. Min observasjon er systematisk fordi jeg har vil være bevisst opptatt av å observere hva og hvordan elevene leser ut fra et forhåndsbestemt observasjonsskjema. Jeg ønsker altså å finne ut hvilke ulike litterasitetshendinger jeg kan registrere via observasjon.

Tidligere var det vanlig innenfor observasjonsbasert forskning å anta at man som ekstern observatør ikke påvirket situasjonene man observerte: "[...]it has generally been assumed that naturalistic observation does not interfere with the people or activities under observation" (Angrosino & Péres, 2000:674). Selv om jeg som observatør ikke vil ha noen aktiv rolle i selve undervisningen i de aktuelle timene, er jeg en ekstern voksenperson som i en kort tidsperiode deltar i de utvalgte timene – og dette skiller de timene jeg vil være tilstede i fra andre timer. Det er mulig at dette kan påvirke elevenes atferd, men jeg vil gjøre det jeg kan for at elevene skal føle seg minst mulig forstyrret av min tilstedeværelse, blant annet ved å informere dem grundig om hvorfor jeg er til stede samt å legge vekt på ikke å lage unødvendig støy eller på andre måter virke forstyrrende. Å være seg bevisst dilemmaet mellom det å være en observatør som ønsker mest mulig naturlig atferd og samtidig være en observatør som tilfører den studerte konteksten noe nytt ved selv å være tilstede, er viktig. En observatør som erkjenner sin egen subjektivitet og påvirkning av konteksten bør likevel etterstrebe systematiske arbeidsmetoder og problematisere sine tolkningsvalg og synliggjøre hva disse baserer seg på. Som Stephen Jay Gould oppsummerer, er all observasjon tolkning: "[...] for we can only see what fits into our mental space, and all description includes interpretation as well as sensory reporting" (Gould, gjengitt i Angrosino og Péres 2000: 696).

Jeg valgte å benytte meg av et observasjonsskjema (se vedlegg) for å redusere faren for feilkilder som gjerne forbindes med fri observasjon, for eksempel at man tillegger hendelser styrende tolkninger på et tidlig stadium eller at observasjonene blir preget av tilfeldigheter i større grad enn ved å benytte et forhåndsdefinert skjema. (Gjøsund & Huseby, 1999). Jeg vil også plassere meg selv i klasserommet på en slik måte at jeg blir minst mulig i fokus – enten

helt bakerst i klassen eller på sidelinjen. Lærere på skolen hvor jeg skal innhente data sier at elevene er godt vant med å ha andre voksne tilstede – og at de venner seg fort til dette og oppfører seg helt vanlig.

Jeg har valgt å observere tre timer i hvert av de tre fagene jeg har sett nærmere på, samt noen timer før jeg starter med fagspesifikk observasjon med skjema. Dette utgjør i alt over tolv timer observasjon i fagene norsk, naturfag og matematikk. Jeg vil unngå timer som ikke er representative for faget, for eksempel prøver eller ulike former for eksterne aktiviteter uten direkte faglig tilknytning (eksempel timer hvor mye tid går med til informasjon om valgfagmuligheter eller nye ordensregler). Innenfor et tidsbegrenset prosjekt, som en masteravhandling må sies å være, er det begrenset hvor mye representativitet en kan oppnå gjennom observasjon. Mine observasjoner er derfor ment som et innblikk som supplerer de kvalitative spørreskjemaene og danner noe av grunnlaget for enkeltintervjuene.

Hvis en erkjenner at tolkning er en vesentlig del også av selve observasjonsarbeidet, blir det å synliggjøre sitt eget tolkningsgrunnlag viktig. Observasjonsskjemaet jeg har laget, er sterkt inspirert av skjemaet Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken (2005) benyttet i sin kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis. Selv om formålet med deres studie var å kartlegge hvordan ulike læremidler ble brukt, er flere av punktene i deres skjema relevant for meg, siden de har sett på hvordan tekstene ble brukt i klasserommet, hvilket forarbeid som ble gjort og hvilke teksttyper det ble brukt mest tid på. Med utgangspunkt i denne kartleggingsundersøkelsens skjema har jeg videreutviklet noen av punktene, og lagt til noen egne punkt. Punktene som er identiske med de utarbeidet av Skjelbred m.fl. er merket med *. Det har vært viktig for meg å lage et skjema som dekker de ulike lesemåtene og tekstforslagene en finner i læreplanen, samtidig som jeg gjerne vil ta høyde for at enkelte arbeidsmåter eller tekster ikke står eksplisitt nevnt i læreplanen selv om flere studier viser at de er vanlige. Dette gjelder for eksempel tekster fra lærebøker og arbeid med oppgaver.

Jeg vil nå gi en kort gjennomgang av hva intensjonene med mitt observasjonsskjema har vært og hva som ligger til grunn for de ulike delene av det. Jeg vil benytte meg av det samme skjemaet i alle de ni timene jeg observerer systematisk. Dette gjør at jeg senere kan sammenligne dataene fra de ulike skjemaene og se på likheter og forskjeller mellom fag. Det vil også gi meg mulighet til å si noe om litterasitet i klasserommet på tvers av fag.

I den øverste delen av skjemaet har jeg markert hvilket fag det er og hvilken av de tre observasjonene i det aktuelle faget det er skjemaet er ment for. Jeg har også benyttet meg av ulike farger på overskriftene i de tre fagene, for at jeg selv lett skal kunne skille mellom dem. Bortsett fra dette er skjemaene identiske. Nedenfor, i figur 4.1, ser vi et utdrag av spørreskjemaets første punkt, som deles inn i underpunktene 1a og 1b.

Observasjonsskjema:(fag)

Dato: ___/___/___ Observasjon nr: _____

1a. Teksttyper benyttet i løpet av timen:

(.....)Lærebok

(.....)Arbeidsbok

(.....)Kompendium (sammensatte kopier)

(.....)Annen type kopi: _____

(.....)Arbeidsplan

(.....)Annen bok en læreboka: _____

(.....)Egne notater

(.....)CD-rom

(.....)Nettsted: spesifisert

(.....)Nettsted: uspesifisert

(.....)Annen bruk av IKT: _____

(.....)Brosjyre

(.....)Avis

(.....)Bruksanvisning

(.....)Oppskrift

(.....)Tabell

(.....)Diagram

(.....)Symbol

(.....)Matematisk uttrykk

(.....)Formel

(.....)Logisk resonnement

(.....) Annet: _____

1b. Teksttyper: ikke lærerintendert

(.....)Mobiltelefon

(.....)Bøker: _____

(.....)Blader/tidsskrifter: _____

(.....)Elektroniske tekster: _____

(.....)Andre teksttyper: _____

Figur 4-1 Utdrag observasjonsskjema punkt 1a og 1b

Punkt 1a og b er avkrysningsbokser der jeg vil sette kryss ettersom ulike tekster blir benyttet i den aktuelle timen. Dersom jeg observerer at elevene arbeider med arbeidsplaner og gjør oppgaver på utdelt ark samtidig som de leser i boka, vil jeg krysse av på ”arbeidsplan”, ”lærebok” og ”annen type kopi”. For at jeg skal sette et kryss, må jeg se at minst en elev faktisk leser den aktuelle teksttypen. Dersom det er kun en eller få som jobber med en bestemt teksttype vil jeg krysse av, men samtidig notere meg at dette ikke gjaldt hele

klassen. Målet med dette punktet er å få en oversikt over bredden av ulike tekster som blir brukt i de ulike timene. Her har jeg tatt utgangspunkt i ulike teksttyper læreplanen for Kunnskapsløftet foreslår i naturfag, matematikk og norsk (jfr kapittel 3). Disse er markert med grå skravering i skjemaautdraget over (figur 4.1).

I tillegg har jeg supplert observasjonsskjemaet med andre teksttyper jeg tror kan være vanlige. For eksempel er ikke ”tekster fra lærebok” foreslått i læreplanen for de ulike fagene, men det er naturlig å anta at tekster fra en lærebok vil bli benyttet. Her har skjemaet til Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken vært til stor hjelp, siden de har tatt utgangspunkt i de mest brukte teksttypene skolen på tvers av trinn. Jeg har altså kombinert det man kan kalle de ”vanlige skoletekstene” med de tekstene Kunnskapsløftet foreslår i fagene som inngår i mitt utvalg.

I tillegg har jeg valgt å ha med et åpent felt, kalt ”annet”, hvor jeg kan skrive inn alternative teksttyper jeg ikke har tatt høyde for.

Siden hvert skjema blir benyttet tre ganger i hvert fag, er det mulig å se på om det er de samme teksttypene som blir benyttet i de tre timene, eller om tekstene varierer fra time til time i det aktuelle faget. Videre gir det muligheter for å sammenligne hvilke tekster som brukes på tvers av fag.

Jeg har, som man kan se i skjemaautdraget over, valgt å lage et eget punkt for lesing av tekster som ikke er lærerintenderte (punkt 1b). Med dette mener jeg leseaktiviteter som ikke er en del av den aktuelle timen, altså aktiviteter elevene gjør uten å ha blitt oppfordret til det. Disse observasjonene vil være interessante fordi det er snakk om litterasitet elevene selv tar initiativ til på en annen måte en lærerintendert litterasitet. Som jeg poengterte i kapittel 2 vil alltid tekster som ikke er en offisiell del av skolen kunne prege skolehverdagen likevel. Jeg mener derfor at man ikke bør utelukke å inkludere slike litterasitetshendinger i observasjonsarbeid, dersom man forsøker å si mest mulig om de faktiske litterasitetshendingene og praksisene som kan finnes i et klasserom.

Punkt 2 er ment å dekke ulike varianter av forarbeid som kan forekomme i arbeid med tekster. Min definisjon av litterasitetshending er vid, og som tidligere nevnt vil aktiviteter der lesing har et sekundærfokus også inngå. Dette betyr i praksis at dersom det blir brukt tid på å gjennomgå en overskrift eller sentrale ord og begreper fra en tekst, før klassen får

beskjed om å lese teksten, så vil dette ifølge min definisjon inngå i en litterasitetshending. Punkt 2 sier noe om de ulike litterasitetshendingene knyttet til tekstene, altså om det er aktiviteter som foregår før selve tekstlesingen begynner, for eksempel at læreren gjennomgår sentrale begreper eller at det samtales om tekstens emne. Her er mitt fokus altså hvordan ulike litterasitetshendinger starter eller introduseres, se utdrag fra spørreskjemaet gjengitt i figur 4.2.

***2. Disse typer forarbeid ble gjort:**

Hvor lang tid ble eventuelt brukt til forarbeidet: ca. antall minutter

(.....)Læreren forklarte ord og begreper

(.....)Lærer og elever samtalte om tekstens emne

(.....)Lærer og elever samtalte om bilder, overskrifter

(.....)Tekstens tema ble direkte relatert til tidligere læring gjennom samtale

(.....)Elevene startet rett på arbeidet med tekstene:

Figur 4-2 Utdrag fra observasjonsskjema punkt 2

Punkt 3 er en videreføring av forarbeidet, her ser jeg etter hvordan tekstene blir lest eller arbeidet med. Tradisjonelt er tekstlesingen neste fase i arbeidet med teksten, altså det som kommer etter et eventuelt forarbeid. Her er målet å finne ut hvilke konkrete hendinger tekstene har vært en del av, for eksempel om det forekommer lesing som fellesaktivitet i klassen eller mindre grupper, eller om elevene leser tekster individuelt. Se figur 4.3:

***3. Hvordan ble tekstene arbeidet med i klassen?**

Sett 1 ved den beskrivelsen som er mest dekkende for det som skjedde, og eventuelt 2 ved densom nest best beskriver det som skjedde osv.

a. Læreren leste teksten

b. Elevene ble bedt om å lese for seg selv

c. Elevene hadde forberedt teksten som hjemmelektse

d. Elevene ble bedt om å lese høyt etter tur

e. Elevene ble bedt om å lese i grupper

f. Elevene fikk ingen instruksjon om å lese

g. Andre måter:

Figur 4-3 Utdrag observasjonsskjema punkt 3

I punkt 4 undersøker jeg hva som er selve formålet med litterasitetshendingene, altså hvorfor elevene leser, og hvordan lesingen kan danne grunnlag for nye litterasitetshendinger. Her er ulike lese måter eller formål hentet fra læreplanene for naturfag, norsk og matematikk. I tillegg har jeg supplert med alternativer fra skjemaet til Skjelbred mfl.

Hvordan en i praksis finner eller definerer formålet med ulike litterasitetshendinger er ikke gitt. Jeg har valgt å stille et krav om læreren nevner målet eksplisitt før jeg setter kryss på ulike kategorier. Dersom elevene for eksempel leser og så får beskjed om at de skal reflektere over innholdet i en tekst, eller at det på andre måter eksplisitt blir oppfordret til refleksjon, for eksempel ved reflekterende, åpne spørsmål, så vil jeg krysse av på refleksjon. Dersom elevene kun får beskjed om å "svare på oppgaver" vil jeg ikke krysse av på refleksjon, selv om det er mulig at noen av oppgavene krever refleksjon. Selv om jeg selvsagt vil se over de ulike tekstene og oppgavene elevene leser i ulike timer, har jeg ikke lagt opp til noen lærebokanalyse med vurdering av hvorvidt spørsmålene i bøkene dekker læreplanens foreslåtte lesemåter. I det siste tilfellet er refleksjonen ikke noe eksplisitt krav fremsatt av læreren i timen, og derfor lar jeg den ikke telle, fordi læreren ikke eksplisitt retter oppmerksomheten mot refleksjon. Fokuset her er på etterarbeid med teksten, og her kan litterasitetshendinger fra punkt 3 gå over i nye litterasitetshendinger, dersom tekstene blir benyttet som grunnlag for arbeid med nye tekster eller nye hendinger med tekst som grunnlag. Også i punkt 4 har jeg valgt å ha muligheten til å selv supplere den opprinnelige listen med formål underveis, gjennom punktet "annet." Denne delen av spørreskjemaet er gjengitt i figur 4.4.

<p>4. Formålet (eksplisitt) med å lese teksten(e) var å...</p> <p>(.....) Å tolke</p> <p>(.....) Å samle informasjon</p> <p>(.....) Å reflektere</p> <p>(.....) Å forstå innholdet</p> <p>(.....) Å kunne skrive notater/hovedpoenger</p> <p>(.....) Å kunne løse oppgaver individuelt</p> <p>(.....) Å kunne løse oppgaver sammen med andre</p> <p>(.....) Å diskutere teksten med andre</p> <p>(.....) Å arbeide med prosjekt</p> <p>(.....) Å kunne svare på muntlige kontrollspørsmål</p> <p>(.....) Å forberede seg til en prøve</p> <p>(....) Annet:</p>

Figur 4-4 Utdrag av observasjonsskjema punkt 4

I punkt 5 (figur 4.5) vurderer jeg hvilke tekster som har blitt mest brukt i timen. Dette gjøres altså etter at timen er slutt, og er basert på mitt personlige overordnede inntrykk.

***5. Hvilke læremidler ble det brukt mest tid på?**

Dersom noen av de nevnte læremidlene ble brukt i undervisningen, ranger dem på en skala fra 1 til 6, der 1 betyr mest tid og 6 betyr minst/ikke noe tid:

Lærebok:

Arbeidshefter til lærebok:

Utdelte kopier:

Internett:

Andre tekster

Andre læremidler: _____

Figur 4-5 Utdrag observasjonsskjema punkt 5

4.5 Om min bruk av spørreskjema

Å innhente kvantitative data via spørreskjema er noe jeg har valgt å gjøre for å vite noe om hvordan elevene selv opplever ulike litterasitetshendinger i ulike fag. Hver elev skulle i utgangspunktet svare på et spørreskjema i hvert fag, slik at alle elevene skulle besvare det samme skjemaet tre ganger, én gang for hvert fag. Dette lot seg imidlertid ikke gjennomføre i praksis på grunn av måten skolen praktiserte inndeling av elevene i grupper (se 4.1). Jeg valgte derfor å følge lærerne, og å dele ut spørreskjemaene til de elevene som deltok i den siste timen jeg observerte i hvert fag.

Det knytter seg alltid flere usikkerhetsfaktorer til slike spørreundersøkelser, rett og slett fordi det er forskjell på hva mennesker gjør eller har gjort og hva de selv oppgir at de gjør eller har gjort. Cohen, Manion og Morrison oppsummerer utfordringer knyttet til spørreskjemaer:

[...]the same questions have different meanings to different people; if only closed items are used, the questionnaire may lack coverage or authenticity; if only open items are used, respondents may be unwilling to write their answers for one reason or another; questionnaires present problems to people of limited literacy[...]. (Cohen, Morrison, & Manion, 2000:129)

Noe av disse usikkerhetsmomentene kan reduseres ved at man unngår vage spørsmål, antagelser, spørsmål som krever spesifikke forkunnskaper en ikke vet om alle informantene har, ledende spørsmål, hypotetiske spørsmål eller doble spørsmål (Bell, 2005:138-143). Den ideelle spørreundersøkelsen ville vært utformet på en slik måte at alle informanter og alle som leser undersøkelsen ville forstått spørsmålene på en tilnærmet lik måte. En slik entydighet er selvsagt ikke oppnåelig, men jeg har etterstrebet at spørsmålene skal være så entydige og selvforklarende som mulig. Ulike elever kan likevel tolke spørsmålene ulikt,

forstå de ulikt eller velge å vektlegge ulike ting. Dette vil være en utfordring i alle tilfeller der data innhentes via selvrappotering eller selvevaluering. Når jeg likevel har valgt å benytte meg av spørreskjemaer er det fordi jeg da vil få et større datagrunnlag, jeg vil kunne få tilgang til hva noen av elevene på et trinn mener om sin egen lesing i det konkrete faget. Ved å sammenligne og systematisere disse dataene vil jeg også kunne se hvor stor konsensus ulike holdninger til lesing har i de ulike fagene. Det å innhente data fra mange elever vil også bidra til øke avhandlingens validitet, da ulike spørsmål blir stilt ikke bare enkeltelever, men utvalg fra hele trinnet.

Spørreskjemaet jeg har benyttet starter med å skille mellom gutter og jenter. Så kommer punkt 2, der elevene blir bedt om å sette kryss dersom de mener at de har gjort noen av de opplistede aktivitetene i den aktuelle timen de får skjemaet. Figur 4.6 er viser hvordan punkt 2 ser ut i et spørreskjema tilpasset matematikk (de neste utdragene vil også være fra matematikkskjemaet):

2-)Her er noen påstander om aktiviteter du kan ha gjort i løpet av denne matematikktimen. Sett kryss dersom du mener påstanden er riktig for deg.

I denne matematikktimen har jeg:

- Lest for å tolke en tekst
- Lest for å samle informasjon fra en tekst (for eksempel faktaopplysninger)
- Lest for å reflektere over en tekst
- Lest for å forstå
- lest for å lære nytt stoff
- lest for å repetere noe jeg har lest før
- lest for leseropplevelsens skyld
- lest for å kunne skrive stikkord
- lest for å bli bedre kjent med en spesiell sjanger
- lest for å kunne svare på oppgaver
- lest av andre årsaker : skriv hvilke(n):

Figur 4-6 Utdrag spørreskjema punkt 2

Jeg har tatt utgangspunkt i ulike aktiviteter med lesing Kunnskapsløftet beskriver nettopp i forbindelse med lesing i naturfag, matematikk og norsk (se kapittel 3). I tillegg til disse, har jeg valgt å supplere spørreskjemaet med noen kategorier jeg tror kan være vanlige, for eksempel å lese for å svare på oppgaver eller å lese for å repetere. Dette er kategorier jeg konkluderte med som vanlige da jeg undersøkte arbeidsplaner i tiendeklasse på samme skole i en pilotoppgave (Wågen 2007).

I punkt 3 ber jeg eleven om å lese ulike påstander og sette ring rundt svaralternativet han eller hun mener passer best til påstanden. Den første oppgaven av denne typen handler om ulike litterasitetshendinger – og elevene skal vurdere hvor ofte de gjennomfører den aktiviteten som beskrives i det aktuelle faget. Jeg har kalt dette for ”leseaktiviteter” i skjemaet, da det er elevene som skal lese dette og de er sannsynligvis ikke kjent med begrepet ”litterasitetshending”. Elevene kan velge mellom alternativene ”aldri”, ”sjelden”, ”noen ganger” og ”ofte”, slik vi kan se i et utdrag fra denne delen av spørreskjemaet i figur 4.7. Jeg har valgt fire svaralternativer fordi det da ikke vil være noen middelvei. En middelvei i en slik skala vil som regel være et enkelt alternativ å velge, men et vanskelig alternativ å tolke. I en firedelt skala som den jeg bruker her, må elevene velge om noe skjer i liten grad (aldri eller sjelden) eller om det skjer i noe større grad (noen ganger eller ofte). Dette gir resultater det er lettere å tolke, da elevene i større grad ledes til å ta et standpunkt.

3-) Hvor vanlig synes du at disse leseaktivitetene er i matematikktimene? Sett ring rundt svaralternativet som passer for deg:				
	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
1 Jeg leser i matematikk for å forstå en tekst				
2 Jeg leser i matematikk for å reflektere over en tekst, for eksempel for å kunne gi en personlig vurdering av tekstens innhold				
3 Jeg leser i matematikk for å samle informasjon fra en tekst, for eksempel faktaopplysninger eller viktige poenger				
4 Jeg leser i matematikk for å tolke teksten				
5 Jeg leser sammen med andre elever i matematikktimene				

Figur 4-7 Utdrag spørreskjema punkt 3

Den neste delen av spørreskjema (se figur 4.8) følger samme system, men her ligger fokuset på hvilke ulike tekster som blir benyttet i det aktuelle faget. Elevene skal her sette ring rundt det alternativet de mener beskriver best hvor ofte de bruker ulike typer tekst:

4-) Hva slags tekster leser du i matematikktimene? Sett ring rundt svaralternativet som passer for deg. I matematikktimene leser jeg:

1 Brosjyrer	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
2 Bruksanvisninger	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
3 Oppskrifter	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
4 Tabeller	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
5 Diagrammer	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
6 Symboler	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
7 Aviser	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
8 Læreboka	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
9 Tekster fra andre bøker	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
10 Tekster fra internett som læreren har gitt meg adresse til	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
11 Tekster fra internett som jeg har funnet selv	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
12 Tekster skrevet av en medelev	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
13 tekster på kopierte ark (for eksempel fagark, arbeidsplan)	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
14 Tekster jeg har valgt selv	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
15 Tekster en annen elev har valgt for meg	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte

Figur 4-8 Utdrag spørreskjema punkt 4

I punkt 4 har jeg, som i observasjonsskjemaet, tatt utgangspunkt i de ulike teksttypene læreplanen foreslår for naturfag, matematikk og norsk. Jeg har så supplert kategoriene fra L06 med teksttyper jeg vurderer det som sannsynlig også er i bruk, som for eksempel lærebok, tekster skrevet av en medelev eller tekster fra andre bøker.

Som i observasjonsskjemaet har jeg i spørreskjemaet valgt å inkludere mulighetene for at det forekommer litterasitetshendinger som læreren ikke har tatt initiativ til. Dette dekkes av punkt 5 (se figur 5.9). Her spør jeg om hvor ofte elevene gjør ulike konkrete aktiviteter dersom de har mulighet:

5-) Hvor ofte gjør du dette i matematikktimene hvis du har mulighet? Sett ring rundt svaralternativet som passer for deg:

1	Jeg leser sms-meldinger på mobilen min	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
2	Jeg leser e-post eller andre typer elektroniske meldinger på internett	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
3	Jeg leser aviser eller blader som jeg ikke skal bruke til noe spesielt i matematikktimen	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
4	Jeg leser tekster fra andre fag som jeg ikke skal bruke i matematikk	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
5	Jeg leser lapper eller beskjeder fra medelever	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
6	Jeg leser i en skoledagbok	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte

Figur 4-9 Utdrag spørreskjema punkt 5

Den siste delen av spørreskjemaet er to åpne spørsmål der elevene skal svare skriftlig uten forhåndsgitte svaralternativer. Det første spørsmålet handler om hva som er en typisk tekst i faget (altså en typisk naturfagtekst, typisk matematikktekst eller en typisk norsktekst). Elevene får følgende spørsmål: ”Prøv å forklare så nøyaktig som mulig hva som er en typisk matematikktekst”.

Det neste spørsmålet er også åpent. Her forsøker jeg å finne ut hvorvidt elevene selv opplever at det er en forskjell mellom tekstene de leser hjemme og tekstene tilknyttet det aktuelle faget, ved å gi elevene spørsmålet: ”Hva slags tekster leser du hjemme? Er de tekstene annerledes enn de du leser i matematikktimene eller i andre fag?” Min vurdering er at selv om de to siste spørsmålene er så åpne at mange ulike tolkninger er mulige, vil disse spørsmålene kunne bidra til å gi innsikt i mulige litterasitetspraksiser, da de kan avdekke holdninger til tekster og arbeidsmetoder. Min vurdering er at det som oppleves som ”typisk” i naturfag, norsk og matematikk ofte vil være noe elevene selv føler at de gjør mest av i disse timene. Disse spørsmålene kan dermed gi innsikt i praksiser.

4.6 Om min bruk av intervju

Gjennom observasjon vil jeg se hva elevene har gjort i løpet av et utvalg timer, og gjennom spørreskjemaene vil jeg få data om hva elevene selv oppgir som vanlige og uvanlige litterasitetsendringer. Selv om disse to metodene kombinert gir grunnlag til å si noe om både hendinger og praksiser knyttet til litterasitet i klasserommet, sier verken observasjonene eller spørreskjemaene noe konkret og utdypende om hvilke tanker enkeltelever har om sine egne praksiser – og hvordan enkeltelever opplever arbeidet med lesing i ulike fag og på tvers av fag. Samtidig som spørreskjemaene gir mye informasjon om for eksempel hvilke typer tekst elevene leser, sier de ingenting om hvordan elevene opplever de ulike tekstene – eller om de i det hele tatt opplever tekstene som ulike. Jeg har valgt å intervju et lite utvalg elever for å forsøke å belyse tendensene i det kvantitative materialet mitt og få et bedre innblikk i hva elevene selv sier om lesing i ulike fag. Dette kan være med på å styrke tendensene fra spørreskjemaene og observasjonen, eller det kan bidra til å nyansere og problematisere disse. Jette Fog (2004:14) skriver at hensikten med kvalitative forskningsintervjuer er å ”fremskaffe et empirisk materiale, der består af den interviewedes egne beskrivelser/fremstillinger af sig selv og den livsverden, som han må forholde sig til”.

Intervjuer handler ofte om erfaringene og tankene til den som intervjues i forhold til et gitt tema, og hele intervjuet preges i enda større grad enn andre metoder av de involvertes personligheter. Steinar Kvale omtaler kvalitative intervjuer på følgende vis:

Det kvalitative intervjuets fortrinn er dets åpenhet. Det finnes ingen standardmetoder eller regler for en intervjuundersøkelse basert på ustandardiserte, kvalitative

intervjuer. Det finnes imidlertid standardiserte metodevalg for de ulike stadiene i undersøkelsen. (Kvale, 1997:44)

Siden intervjuet kan være noe uforutsigbart, da man utvikler samtalen avhengig av hva intervjuobjektet foretar seg og intervjueren velger å respondere på dette, krever intervju desto større planlegging og strukturering på forhånd. På samme måte som ved observasjon er en helt avhengig av å ha et avklart forhold til hva en skal fokusere på og forsøke å belyse. Samtidig er det viktig at intervjuet ikke blir en avhørlignende seanse der intervjueren stiller alle spørsmålene løpende uavhengig av intervjuobjektets respons. Å bevare en dialog som er mer eller mindre spontan vil øke sannsynligheten for at intervjuobjekter gir spontane, levende og kanskje uventede svar (Kvale, 1997:77). Siden de gode akademiske forskningsspørsmålene som oftest egner seg dårlig som direkte intervju spørsmål har jeg valgt å benytte mine forskningsspørsmål på et overordnet plan, for å videreutvikle egne intervju spørsmål frie for vanskelige ord eller tunge lange setninger. Dette har resultert i en intervjuguide som er å finne som vedlegg 4

Jeg vil gjennomføre intervjuer med seks elever totalt, og vil intervju to og to av gangen. Jeg har bedt en av klassens lærere om å velge ut noen elever han tror det kan være nyttig å snakke med. Elevene som ble foreslått av denne læreren har så fått med seg en samtykkeerklæring og et informasjonsskriv hjem, da foreldrene må samtykke skriftlig for at de skal kunne delta (se vedlegg 1).

5. Resultater

I det følgende vil jeg gjennomgå resultatene av mine empiriske undersøkelser. Først vil jeg se på resultatene av klasseromsobservasjonene, for så å sammenfatte disse. Deretter følger resultatene fra spørreundersøkelsene, også fordelt på fag og sammenfattet til slutt. Når jeg presenterer funn ser jeg alle fagene under ett, siden intervjuene dreide seg om alle fagene og det ikke er så lett å trekke sterke faglige skiller her. Til slutt finnes en oppsummerende sammenligning av resultatene i de ulike fagene.

5.1 Resultater fra observasjon

5.1.1 Gjennomføringen av systematisk observasjon

Jeg har altså observert systematisk tre timer i hvert av fagene. På grunn av skolens gruppeinndeling var det ikke mulig å følge den samme elevgruppen i alle timer i disse tre fagene (se kapittel 4.3). Jeg har fulgt to lærere, den ene underviste i norsk og den andre i naturfag og matematikk.

Timene jeg observert, var i følge både lærere og enkeltelever helt vanlige timer i de aktuelle fagene. Min plassering som observatør i klasserommet var som regel helt bakerst, men noen ganger også inntil veggen på siden i klassen, hvor det var datamaskiner og høye arbeidsbord. Flere av elevene var vant til å ha praksisstudenter, og det virket aldri som om noen syntes det var forstyrrende eller problematisk å ha en observatør tilstede.

Jeg vil nå gå igjennom det jeg innhentet av data i de ulike fagene, med utgangspunkt i observasjonsskjemaet. Jeg har benyttet observasjonsskjemaet i alle de observerte timene, men valgte å ikke noterte ned hvor mange minutter som ble brukt på ulike forarbeid (punkt 2), da dette viste seg vanskelig å måle nøyaktig på grunn av glidende overganger mellom ulike typer forarbeid.

5.1.2 Resultater naturfag

Timene jeg observerte i naturfag, handlet om universet. Det var den samme læreren som hadde de tre timene, og det var mellom 15 og 20 elever tilstede i hver time. Det de tre timene i naturfag har til felles, var at timene var svært strukturerte, med tydelige beskjeder og klare introduksjoner og avlutninger på alle aktiviteter, og at elevene viste stort engasjement og delaktighet. Læreren stilte mange ulike typer spørsmål til alle tekstene, hvorvidt elevene hadde lest, hva de hadde lest og hvordan de hadde lest. Det var altså mye dialog om selve lesingen. Tekstene som ble benyttet var fra læreboka, som hadde en sentral rolle i alle timene i faget.

Det ble fokusert på aktuelle naturfaglige begreper og flere ganger ble konkrete lesestrategier nevnt, for eksempel ble elevene bedt om å forklare hva slags mentale bilder de dannet seg av å lese ord som ”tyngdekraft”, ”melkeveien” og ”galakse”. Læreren spurte også kontinuerlig om elevene syntes at forklaringene han ga var gode nok, om de klarte å danne mentale bilder, om de klarte å relatere det nye stoffet til tidligere læring og om de var i stand til å lage egne muntlige forklaringer på hva de hadde gjennomgått. Elever som syntes det var vanskelig å komme med forklaringer, ble utfordret på hvorfor det var vanskelig. Læreren spurte for eksempel en enkeltelev om han syntes det var like vanskelig å forklare hvordan man spiller fotball som hvordan solsystemet er inndelt. Da eleven svarte at fotball var enklere å forklare for han, men jentene sa seg uenige, diskuterte klassen hvor mye man må kunne og forstå, før man kan si at man ”kan en tekst”.

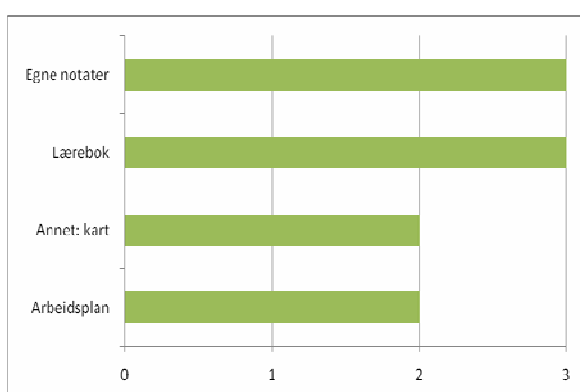
Metaforer og språklige bilder i teksten ble alltid gjennomgått, for eksempel ble elevene bedt om å forklare muntlig hva som kan ha blitt ment av astronauten som sa at hans første steg på månen var et lite steg for han, men et stort steg for menneskeheten. Her kom det frem i klassen at for å forstå dette sitatet, er man avhengig av å vite at det er tradisjon for å måle forbedringer og utvikling nettopp i bevegelse fremover, altså at ”det å gå fremover er bra, det betyr at det er bra det som skjer”. Her fikk læreren og elevene sammen frem forskjellen mellom et billedlig ”steg” og et faktisk fysisk ”steg” – en oppklaring flere av elevene satte pris på.

Tekster som ble skrevet på tavlen, som elevene skulle skrive av som ”faktaark” til naturfagpermene sine, ble laget i lærerens regi sammen med elevene. For eksempel ble det diskutert hva som burde være tekstens overskrift. Da man kom frem til at det ene faktaarket

burde hete ”Melkeveisystemet” ble det diskutert hva som var vesentlig å vite for å forstå denne tittelen. Læreren ba elevene om å forklare hva man måtte vite for å kunne forstå hva ”melkeveisystemet” refererer til. Elevene kom med forslag om at man måtte kjenne til ”melkevei” og ”system”, men kanskje også forstå hva som ligger i ”melk” og ”vei” hver for seg – og når det settes sammen til ”melkeveien”. Denne typen diskusjoner var elevene veldig engasjerte i, og alt i alt var naturfagtimene jeg observerte preget av at både lærer og elever forsøkte å avdekke mest mulig mening fra tekstene – og at de arbeidet systematisk med lesingen.

Et naturlig spørsmål er hvorvidt dette systematiske arbeidet, med så mye fokus på lesing, skyldes min tilstedeværelse. Når jeg vurderer det slik at dette var vanlige timer i naturfag, som ikke bar vesentlig preg av at jeg var tilstede, har dette to årsaker. Det ene er at læreren ikke introduserte noen lesestrategier som nye, men stadig refererte til hvordan klassen hadde arbeidet med lesing i naturfag før. Klassen var godt kjent med for eksempel mentale bilder og nøkkelord, og koplet disse metodene med ting de hadde lest tidligere, for eksempel da læreren spurte dem ”Husker dere da vi arbeidet med nøkkelord i forrige kapittel? Hvilke nøkkelord var viktigst da?”, fikk han god respons. Et annet forhold er at flere elever jeg snakket med rett etter timene bekreftet at dette var vanlige timer i naturfag og at de alltid snakket mye om tekster. Også intervjuene av enkeltelever bekrefter dette inntrykket.

Jeg vil nå gjennomgå dataene fra observasjonsskjemaet for de tre timene i naturfag samlet sett. På punkt 1a, hvor jeg skulle krysse av på ulike teksttyper som ble bruk i løpet av timen, har jeg registrert at egne notater og lærebok, gjerne i kombinasjon, ble brukt i alle timene.



Figur 5-1 Observerte tekster i naturfag

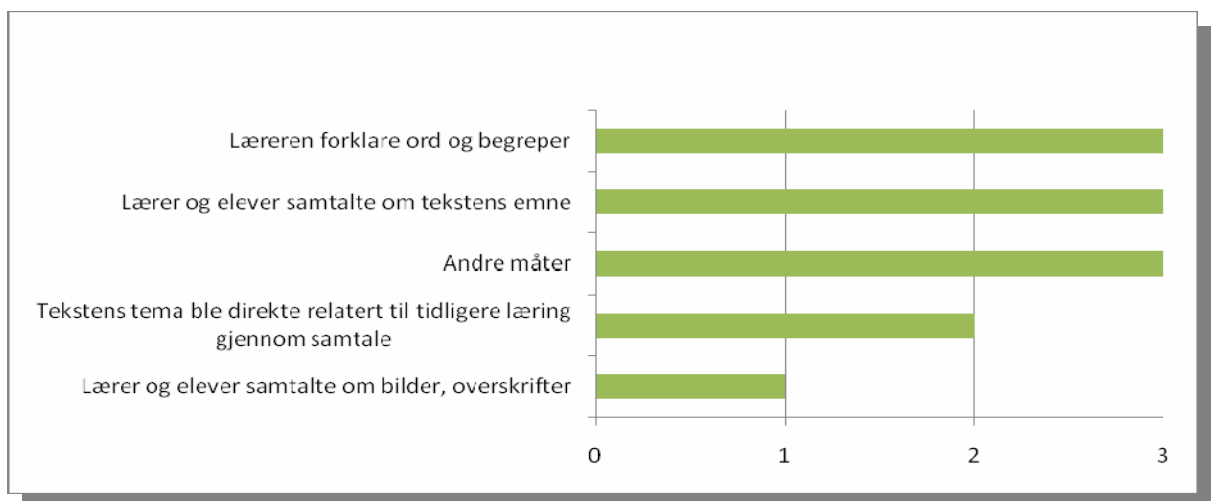
Kart ble observert to ganger, i to ulike situasjoner. Den ene teksten var et verdenskart, som ble brukt for å illustrere forholdsregning og vise hvordan man kan markere avstand matematisk. Den andre teksten var et klassekart, som viste hvor elevene skulle sitte.

Dette ble gjennomgått da flere hevdet de hadde problemer med å lese det, noe som resulterte i forvirrende tilstander i begynnelsen av den aktuelle timen.

Av læreplanen i naturfags forslag til teksttyper er det altså kun kart som ble observert i de tre timene, i tillegg til arbeidsplan, lærebok og egne notater (som ikke står foreslått i læreplanen). Dersom denne dominerende bruken av lærebok er representativ, antyder den at variasjonen i tekstutvalget i naturfag er helt avhengig av at lærebokforfatterne har fokusert på nettopp dette.

På punkt 1b, hvor jeg skulle registrere litterasitetshendinger læreren ikke hadde tatt initiativ til, ble det i løpet av tre timer ikke observert noe som helst. Det virket generelt som elevene fulgte svært godt med og var veldig engasjerte. Dette kan komme av at timene var lærerstrukturerte og alt arbeid i de tre timene enten var individuelt uten muligheter for samarbeid med andre, eller det var noe hele klassen skulle gjøre sammen. Et eksempel på det siste er da elevene sammen med læreren skulle lage tekster på tavlen, som de så skrev av på sine ”faktaark.” Det er også mulig at det forekom aktiviteter jeg ikke greide å registrere, siden denne typen litterasitet vil være mer skjult.

Punkt 2, hvor jeg fokuserte på forarbeid, ble flere typer forarbeid registrert. Det ble brukt mye tid på dette. Hver tekst ble introdusert med flere ulike typer forarbeid, for eksempel helt åpne samtaler om hva elevene trodde en tekst med en gitt tittel kunne handle om, eller mer konkrete gjennomganger av nøkkelord og henvisninger til tidligere gjennomgåtte tekster. Resultatene presenteres grafisk i figur 5.2.



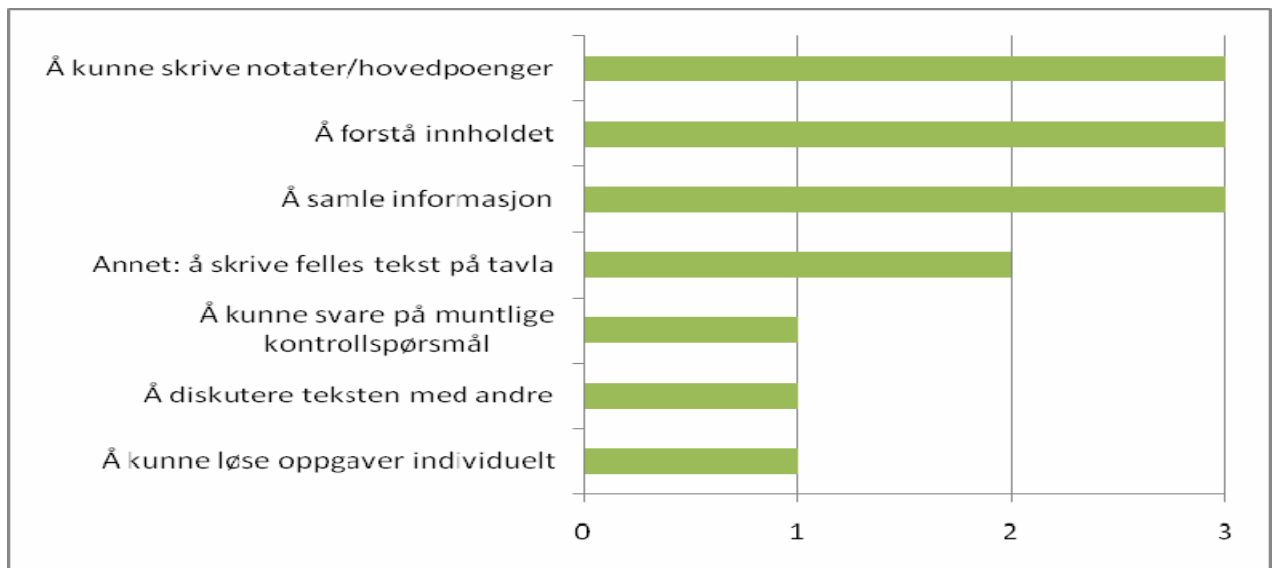
Figur 5-2 Observert forarbeid til lesing i naturfag

Som vi kan se av figur 5.2 ble ord og begreper forklart av læreren i alle timene, og lærer og elever samtalte også om tekstens emne i alle timene. I tillegg ble det i alle timene gjennomført forarbeid som mitt skjema ikke hadde tatt høyde for, men som jeg har fanget

opp under ”andre måter”. Læreren benyttet seg av gjenstander for å illustrere tekstens nøkkelord i en av timene og det ble tegnet forenklede modeller av tekstens innhold på tavlen i en annen time. I en av timene ble elevene også bedt om å dramatisere noen av tekstens sentrale poenger (i dette tilfelle forskjellen på å rotere rundt et annet objekt med eller uten kombinert egenrotasjon).

Under punkt 3, som handler om hvordan tekstene ble arbeidet med i klassen, ble resultatet det samme for alle timene. Den mest vanlige litterasitetshendingen var at elevene skulle lese tekstene, fra læreboka, for seg selv. Dette skjedde i tre av tre timer. Å lese høyt i klassen etter tur skjedde i en av timene, og det skjedde også en gang at elevene hadde fått beskjed om å forberede teksten som hjemmelekse.

Punkt 4 omhandler det eksplisitte formålet med de ulike litterasitetshendingene. Her kommer det frem at læreren bad elevene om å lese med mange ulike begrunnelser i løpet av tre timer. I alle timene skulle elevene lese for å forstå, for å samle informasjon og for å kunne skrive notater, og dette ble sagt eksplisitt av lærer. En grafisk oversikt (figur 5.3) viser hvilke eksplisitte formål litterasitetshendingene i de tre timene hadde:



Figur 5-3 Formål med litterasitetshendinger i observerte naturfagtimer

Av de opplistede alternativene på mitt observasjonsskjema er det flere formål som altså ikke forekommer. Det ble i løpet av de tre timene ikke lest for å tolke, å reflektere, å samarbeide med andre om oppgaver, å arbeide med prosjekt eller å forberede seg til en prøve. Det mest

overraskende her er kanskje at elevene ikke samarbeidet om noe i løpet av de tre observerte timene, utover samarbeid som var sterkt lærerstyrt i plenum.

Det neste punktet i observasjonsskjemaet, punkt 5, oppsummerer hvilke ulike læremidler det ble brukt mest tid på. Her er resultatet det samme fra alle timene, det ble brukt mest tid på læreboka og deretter kommer egne notater. På punkt 6, andre merknader, har jeg notert meg at det var stort engasjement blant elevene og det virket som disse fulgte godt med på alt som ble gjennomgått.

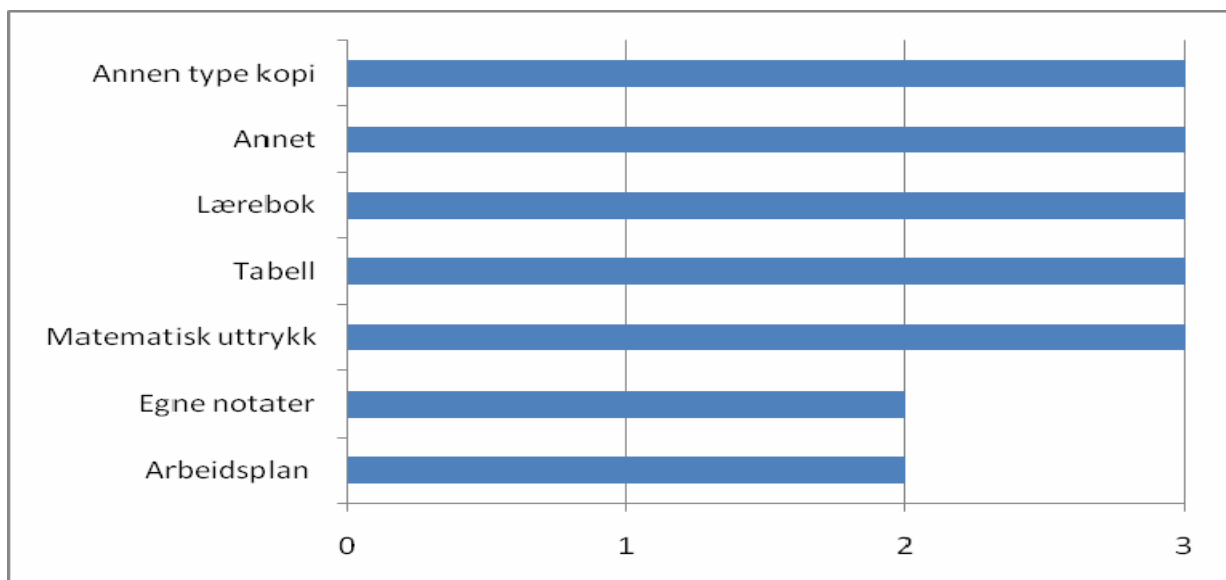
5.1.3 Resultater matematikk

Timene jeg observerte i matematikk, handlet om ligninger og hvordan man kan regne ut verdien av ukjente faktorer i en ligning. Også matematikktimene bare preg av at elevene var engasjerte og aktive, og det var mye dialog og fokus på at alle skulle delta og forstå. En forskjell fra naturfagtimene var at det i matematikktimene stadig var elever som ga uttrykk for at ting var vanskelige, at de ikke forsto og at de ville ha gjentakelser og nye forklaringer. Det var i stor grad sånn at dersom elevene stilte læreren et spørsmål, forsøkte han å dele det opp i mindre, enklere spørsmål som elevene skulle svare på selv, for så å sammenfatte dette til det opprinnelige spørsmålet – som da kunne besvares. Under gjennomgang av ligninger ble det satt eksplisitt fokus på hvordan det å lese ligninger er annerledes enn mange andre typer tekst. Det ble sagt av læreren at ligninger kan leses som en formel, hvor en kan gå inn og endre på den opprinnelige teksten for å finne de ukjente verdiene av for eksempel en X . Det ble problematisert at dette er en annen måte å lese på, fordi vi vanligvis ikke går inn i den opprinnelige teksten og endrer denne. Det ble også fokusert på at matematiske uttrykk som ” $3x+4-x = x + 8$ ” betyr nøyaktig det samme som ” $3a+4-a = a+8$ ”, fordi bokstavene a og x ikke har noen annen referanse enn ”ukjent tall”, og at dette er i motsetning til ”vanlige tekster” hvor hver bokstav og hvert ord har blitt valgt fordi den har en klar referanse. Den ene timen begynte man også å se på metersystemet, og forskjellen på kilometer, meter, centimeter og millimeter. Det var mye elevsamarbeid på elevenes initiativ, hvor de regnet sammen og leste høyt for hverandre. Dette virket å være effektivt arbeid.

Igjen kan det være relevant å vurdere hvorvidt timens fokus på lesing og tekst kan ha vært delvis motivert av min tilstedeværelse. Lærerne visste at jeg ville observere timene med fokus på lesing og hva slags tekster elevene leste. Dette kan ha hatt betydning. På den annen

side er det igjen flere momenter som antyder at disse timene er representative. Den av matematikktimene som hadde mest fokus på lesing av ligninger, den første timen jeg observerte var fortsettelsen på en time dagen før (dette ble eksplisitt sagt av læreren). Læreren henviste til at de også tidligere hadde snakket om hvordan man kan lese matematiske uttrykk. At flere elever fikk lese ligninger høyt, og at dette ikke bød på problemer, antyder at lesing av ligninger er noe elevene hadde gjort tidligere. Det var aldri slik at lærerne visste flere dager på forhånd hvilke timer jeg skulle være observatør i. I tillegg fikk ingen av lærerne tilgang til observasjonsskjemaet mitt, og de hadde heller ikke lest min prosjektbeskrivelse. Begge lærerne ga uttrykk for at alle timene jeg var tilstede i var helt vanlige timer.

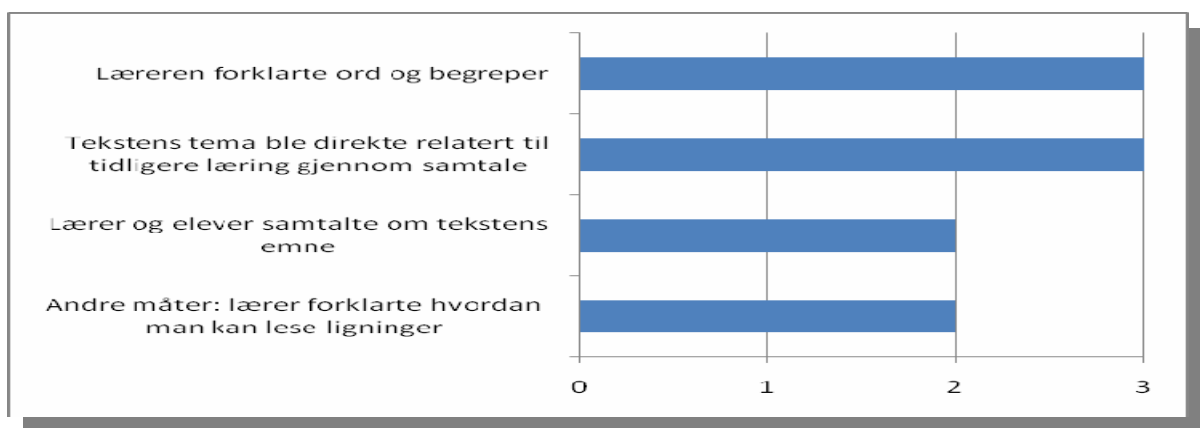
På den første delen av observasjonsskjemaene i matematikk (1a), krysset jeg av på følgende teksttyper brukt i løpet av de tre timene (se figur 5.4)



Figur 5-4 Observerte teksttyper i matematikk

De matematiske uttrykkene brukt i disse timene var ligninger. Tabeller og lærebok ble også mye brukt. "Annen type kopi" refererer til øvingsark med oppgaver og faktaark. "Annet" referer her til at det i alle timene ble brukt tavle. Tavletekstene regnes her som egen tekst, fordi det var forberedte tekster læreren skrev på tavla for at elevene skulle skrive av tekstene. Kart (også "annet", 1 forekomst) ble benyttet for å illustrere målestokk. Et utdelt fagark hadde supplerende informasjon om metersystemet. På punkt 1b krysset jeg av tre forekomster av "andre tekster", da tre jenter sendte hverandre lapper gjentatte ganger.

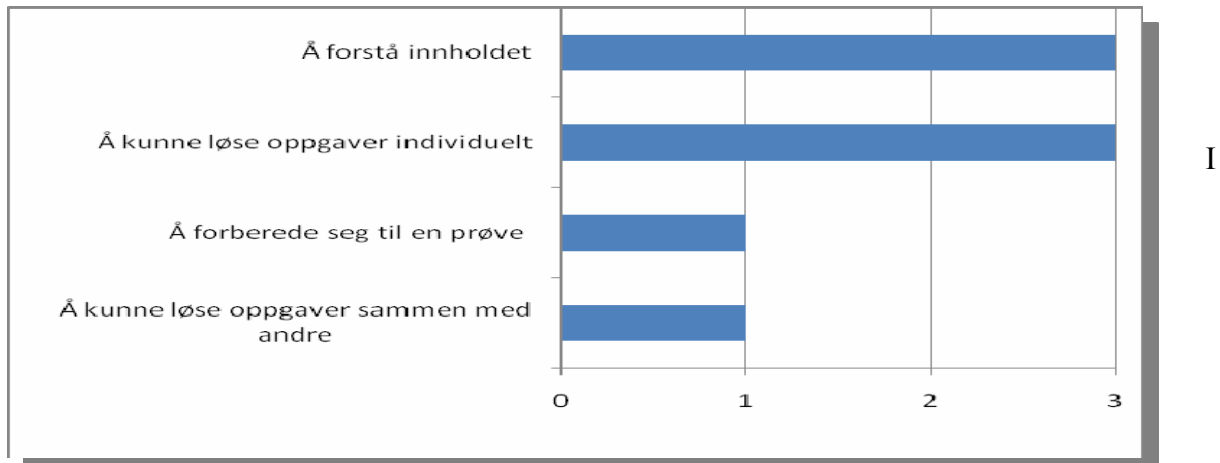
På neste punkt, 2, observerte jeg ulike typer forarbeid som ble gjort i løpet av de tre matematikktimene. Det kom frem at det vanligste forarbeidet var at læreren forklarte ord og begreper og at tekstens tema ble direkte relatert til tidligere læring gjennom samtale. Dette skjedde i alle timene. Å relatere tekstens innhold til tidligere læring viste seg å være noe utfordrende da det varierte litt hvilke elever som hadde vært i hvilke timer, da gruppene ikke nødvendigvis hadde vært de samme over lengre tid. På spørsmål om man husket den gangen klassen gjorde det ene eller det andre var det sjelden enighet i hva elevene hadde deltatt i, da dette varierte. I to av tre timer hadde lærer og elever samtaler om den nye tekstens emne, og læreren forklarte hvordan man i praksis leser en ligning gjentatte ganger.



Figur 5-5 Observert forarbeid i matematikk

Under punkt 3, der jeg har observert hvordan elevene arbeidet med tekstene i klassen, har jeg registrert at dette varierte fra time til time. Den ene timen jeg var tilstede ble elevene bedt om å lese for seg selv. I neste time skulle elevene også lese selvstendig, men nå fikk de instruksjoner å følge i lesingen: de skulle lese oppgaveraket sitt med markeringspenn i hånden og krysse ut oppgaver etterhvert som de ble gjort. Slik hadde læreren hele tiden mulighet til å se på avstand hva elevene hadde gjort og ikke gjort på oppgaverarket. Den siste timen ble elevene bedt om å lese høyt etter tur. Elevene valgte også å samarbeide ved flere anledninger da de skulle løse oppgaver. Flere elever leste oppgavene høyt for hverandre og diskuterte hvordan de kunne løses.

De eksplisitte formålet med lesingen, som er det punkt 4 omhandler, viste seg å være hovedsaklig å kunne løse oppgaver individuelt og å forstå innholdet, se tabell 5-6.



Figur 5-6 Formål med litterasitetshendinger i matematikk

matematikktime ble det brukt mest tid utdelte kopier med øvingsoppgaver (benyttet i tre av tre timer) samt læreboka i matematikk (benyttet i to av tre timer). Under andre merknader, punkt 6, har jeg kun notert meg at det var stor aktivitet i timen, mye regning og stort engasjement fra både lærer og elever.

5.1.4 Resultater norsk

I norsktimene jeg observerte, jobbet klassen med ulike eldre skjønnlitterære tekster, det ble lest utdrag fra ridderromanen Don Quiote og fra Hamarkrøniken. Selv om det også i norsk ble brukt tid til samtale om tekstene og gjennomgang av ulike ord og begreper, var disse timene mer lærerstyrt og mindre dialogiske enn de observerte timene i naturfag og matematikk. Da elevene skulle arbeide selvstendig, fikk de utdelt kopierte hefter de skulle jobbe med, og de kunne selv avgjøre hvilke oppgaver de ville bruke tid på. Ingen av oppgavene ble gjennomgått felles i de timene jeg var tilstede.

I norsktimene ble det benyttet kun kopierte tekster (punkt 1a). Dette var tekster fra lærebokas tekstsamling, men elevene hadde ikke tekstsamlingen. Hver gang tekster fra tekstsamlingen ble tatt i bruk, var det altså kopier. Kopierte rettskrivingskompendier, satt sammen av lærerveiledningens kopioriginaler, ble også brukt. Jeg observerte også at det ble sendt en del lapper i disse timene, spesielt da det var egenarbeid med rettskrivingshefte uten lærer tilstede til enhver tid.

Norsktimene fremsår som lite varierte, både med tanke på tekstbruk, forarbeid og arbeidsmåter. Forarbeidet i norsktimene (punkt 2) begrenset seg til at elevene fikk beskjed om å lese ulike tekster. Disse ble så lest høyt av læreren (punkt 3) med innskutte forklaringer, spørsmål og tavlebruk for å illustrere sentrale begreper og poenger.

Under punkt 4, om eksplisitte formål med å lese tekstene, kom det frem at det vanligste var å lese for å forstå teksten. Lesing for å kunne løse oppgaver individuelt og muntlig samt repetisjonslesing ble også observert, se figur 5-7.



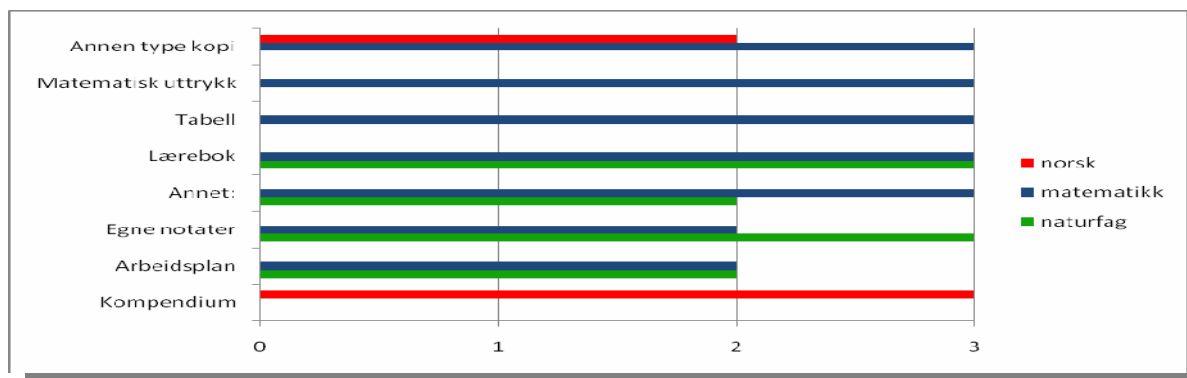
Figur 5-7 Formål med litterasitetshendinger i norsk

I norsk hadde alle litterasitetshendingene med en kopiert tekst å gjøre, og det ble brukt mest tid på skjønnlitterære tekster (utdrag). De tre timene i norsk ga inntrykk av langt mer ensidige litterasitetshendinger og litterasitetspraksiser enn i de andre fagene, da elevene i mindre grad deltok aktivt i timene og læreren i mindre grad brukte allsidige metoder for å gjøre teksten og dens innhold tilgjengelig for elevene. Elevene ble ikke utfordret på verken hvordan de skulle eller burde lese teksten, eller på hvilke måter de valgte å forholde seg til tekstenes innhold. De ble heller ikke bedt om å gi tilbakemeldinger på om tekstene var vanskelige eller om det ”gikk greit”, slik læreren i matematikk og naturfag stadig forsøkte å få tilbakemelding på.

5.1.5 Observasjon: oppsummering og analyse

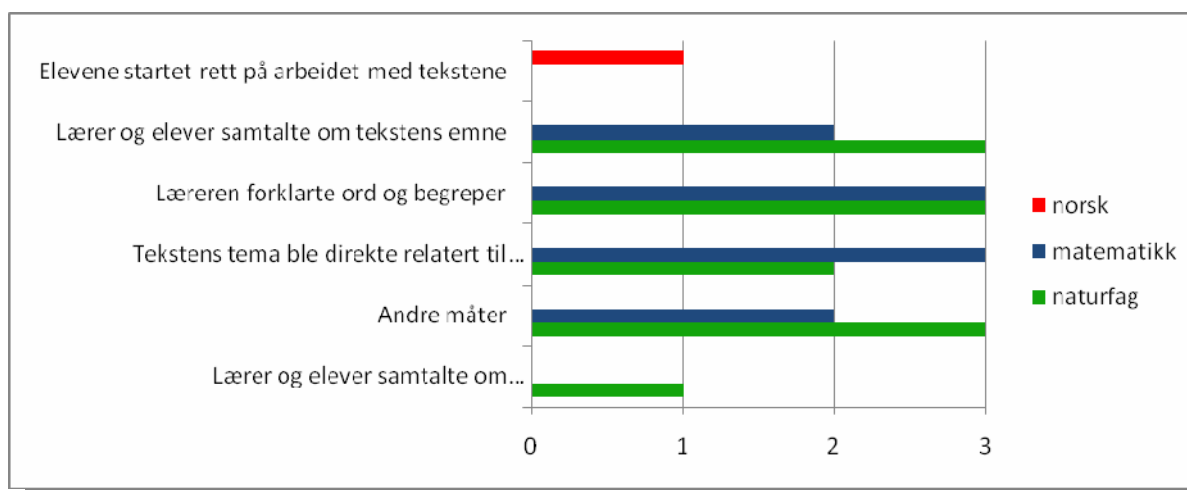
I en sammenligning av de ulike fagenes bruk av tekst i løpet av observasjonstimene, ser en at det faget som viste størst tekstvariasjon er matematikkfaget. Her tok litterasitetshendingene utgangspunkt i både kopier, egne notater, tabeller, tavletekster, matematisk uttrykk, lærebok og arbeidsplan. I naturfag ble egne notater og lærebok benyttet, sammen med arbeidsplaner

og kart. I de observerte norsktimene ble det kun benyttet kopier, med da både kopierte skjønnlitterære utdrag og rettskrivingsoppgaver. Lapper ble observert i en matematikktime og to norsktimer. Figur 5-8 viser fagenes samlede tekstbruk i de observerte timene.



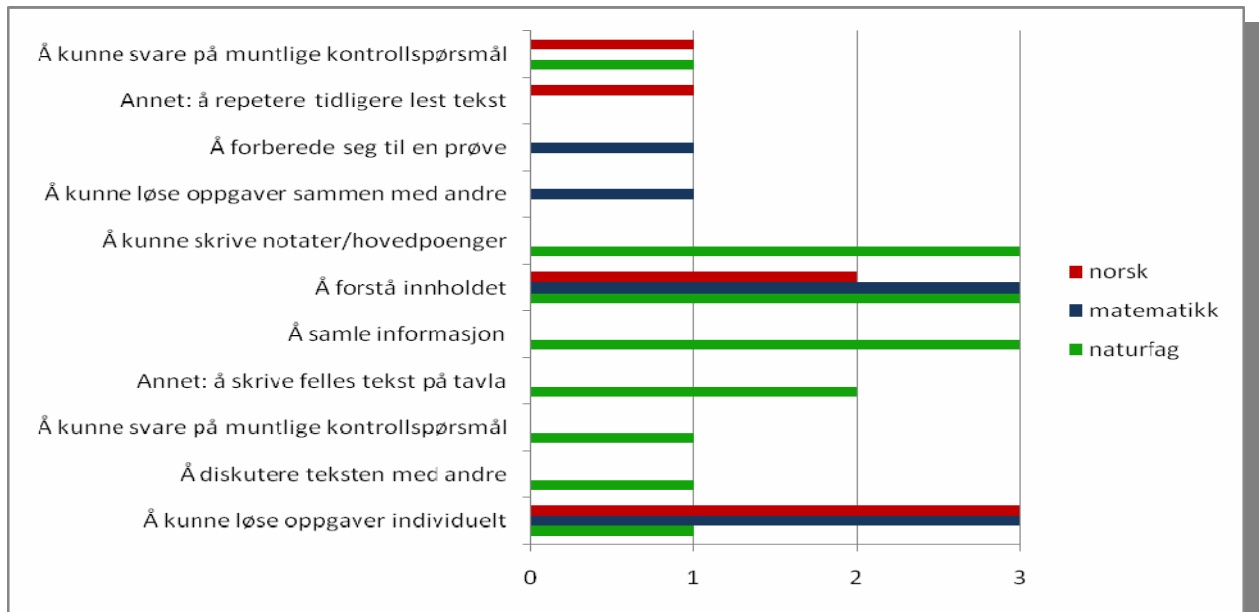
Figur 5-8 Observerte tekster i naturfag, matematikk og norsk

Figur 5-9 (under) viser hvordan ulike typer forarbeid inngikk i litterasitetshendingene i ulike fag. Norskfaget virker å ha hatt lite forarbeid sammenlignet med andre fag, men her er det viktig å huske at de skjønnlitterære tekstene ble lest høyt av lærer som stoppet teksten mange ganger underveis for å forklare ord og uttrykk, oppsummere og illustrere tematikken i teksten på tavla. Elevene var aktive og engasjerte i lesingen. Som det fremgår i tabellen ble det brukt mye tid på variert forarbeid i naturfag. Her ble hver tekst grundig introdusert med gjennomganger med tematisk og språklig fokus, da naturfaglæreren brukte tid både på ordnivå (forklaringer og problematiseringer av begreper) og på innhold i tekstene.



Figur 5-9 Forarbeid i naturfag, matematikk og norsk

Figur 5-10 viser hva de eksplisitte formålene med tekstlesingen var i de ulike timene:



Figur 5-10 Formål med litterasitetshendinger i naturfag, matematikk og norsk

Naturfagtimene ser ut til å være de timene der det forekommer flest eksplisitte formål med lesing. Dette samsvarer godt med at dette også er de timene der det blir brukt mest tid på forarbeid, da det gjerne er under forarbeid en kan presentere hvorfor en tekst skal leses og på hvilken måte. I norsk var fokuset på oppgaveløsning muntlig og skriftlig, men også på forståelse og repetisjon. I matematikk brukte elevene mye tid på oppgaver, både individuelt og sammen med andre. Å forstå tekstene man arbeidet med var hele tiden et uttalt mål i matematikk, også under oppgaveløsningen.

I naturfag og matematikk ble det brukt mest tid på fagenes lærebok, mens det i norsk ble brukt mest tid på utdelte kopier (disse var riktignok kopier fra læreverkets tekstsamling). Alt i alt fremsto naturfag som det mest varierte faget av de tre – og i dette faget var problematiseringen av fagets tekster gjennomgående i de tre timene jeg var tilstede. I naturfag ble det brukt mye tid på å se på de sjangertrekkene som kjennetegner de naturfaglige tekstene, for eksempel var både lærer og elever opptatt av å finne og definere naturfaglige begreper i tekstene. Siden mange av tekstene var rene faktatekster, var man også opptatt av å identifisere ny informasjon i teksten, og kople denne nye informasjonen mot tidligere læring. Matematikktimene bar naturlig nok preg av at det skulle løses oppgaver, og at oppgavene var veien til forståelsen i dette faget. Oppgavene ble imidlertid løst på varierte måter, da elevene kunne jobbe selvstendig eller i grupper – og oppgavene ble gjennomgått for klassen av læreren eller elevene selv. Norsktime fremsto som noe mer

ensidige. Her var tekstene lengere og av samme type. Også her brukte læreren mye tid på å vurdere sammen med klassen om innholdsutbytte fra teksten var tilstede.

5.2 Resultater fra spørreundersøkelsen

5.2.1 Om gjennomføringen av spørreundersøkelsen

Som gjennomgått i kap. 4 ble hvert spørreskjema gitt til elevene i forbindelse med en time i enten naturfag, norsk eller matematikk. Siden trinnet ble delt inn i ulike mindre grupper, er det ikke nødvendigvis de samme elevene som har svart på spørreskjemaene i alle fagene, men alle er fra åttende trinn og alle skjemaene ble delt ut på slutten av en time i det aktuelle faget. Jeg gjennomgikk kort med de ulike gruppene hvordan skjemaet er bygd opp og svarte på eventuelle spørsmål. Jeg spurte også i ettertid om skjemaet var vanskelig, men det virket ikke som det var det – og flere elever sa de var vant til denne typen spørreundersøkelse med avkrysningsbokser eller graderte skalaer. Jeg vil nå gjengi resultater fra spørreskjemaer i hvert fag, for så å oppsummere resultatene samlet. I noen av tabellene der elevene skulle velge mellom hvorvidt ulike tekster eller arbeidsmåter ”aldri”, ”sjelden”, ”noen ganger” eller ”ofte” var en del av timene, forekommer det tall markert med * i tabellene. Dette er for å markere at en eller flere elever unnlot å svare på det aktuelle spørsmålet.

5.2.2 Resultater naturfag

I naturfag var det 15 elever tilstede da undersøkelsen ble gjennomført, 7 gutter og 8 jenter. Det at det ikke er det samme antall elever som har besvart spørreskjemaene i de ulike fagene, er en av grunnene til at jeg har regnet ut svarandel i prosent. Da blir også tallene sammenlignbare mellom de tre fagene. Antall elever som krysset av står i parentes.

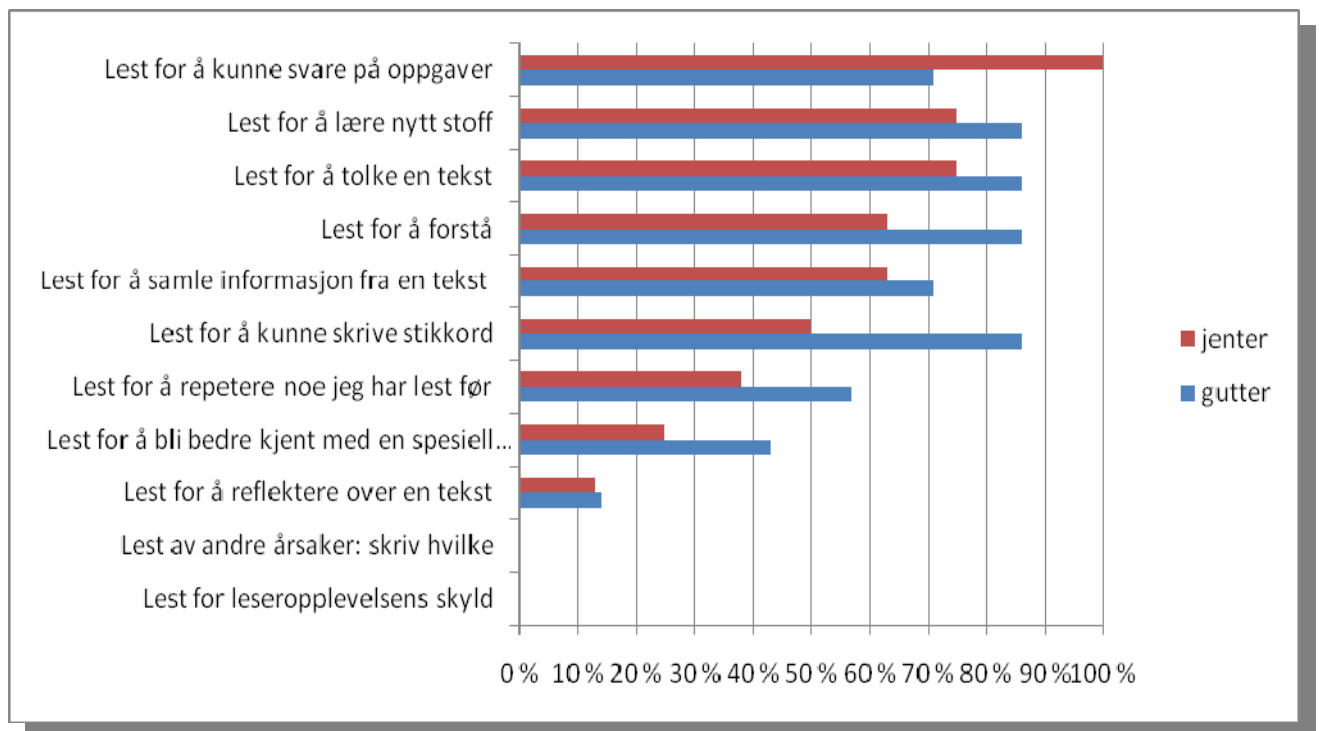
På spørsmålet der elevene skulle krysse av på de aktivitetene de mente de hadde gjort i løpet av naturfagtimen, ble resultatet slik som gjengitt i tabell 5.1. Her kunne elevene selv velge hvor mange aktiviteter de ville krysse av på, så det er forskjeller i hvor mange kryss hver elev har gitt totalt. Svarene er rangert. Der hvor mer enn femti prosent av elevene har krysset av, har jeg skravert feltet i grått.

Påstand: I denne naturfagtimen har jeg:	Prosentandel bekreftende svar Elevene samlet	Prosentandel bekreftende svar fordelt mellom gutter og jenter	
		Gutter	Jenter
Lest for å kunne svare på oppgaver	86% (13)	71% (5)	100% (8)
Lest for å tolke en tekst	80%(12)	86% (6)	75% (6)
Lest for å lære nytt stoff	80% (12)	86% (6)	75% (6)
Lest for å forstå	73% (11)	86% (6)	63% (5)
Lest for å samle informasjon fra en tekst (for eksempel faktaopplysninger)	66%(10)	71% (5)	63% (5)
Lest for å kunne skrive stikkord	66% (10)	86% (6)	50% (4)
Lest for å repetere noe jeg har lest før	47% (7)	57% (4)	38% (3)
Lest for å bli bedre kjent med en spesiell sjanger	33%(5)	43% (3)	25% (2)
Lest for å reflektere over en tekst	13%(2)	14% (1)	13% (1)
Lest av andre årsaker: skriv hvilke	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Lest for leseropplevelsens skyld	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Tabell 5.1 Resultater naturfag: spørreskjema punkt 2

Tretten elever oppgir at de har lest for å kunne besvare oppgaver. Dette er den påstanden det er mest konsensus om, rett etterfulgt av å lese for å tolke tekster eller lese for å lære nytt stoff. Resultatene samsvarer i utgangspunktet godt med de eksplisitte formålene med den aktuelle timen i naturfag, der de tre formålene som ble nevnt av lærer var å skrive notater (noe som kan oppleves som en oppgave for elevene), å forstå innholdet og å samle informasjon. Et overraskende resultat er at så mange av elevene oppgir at de har lest for å svare på oppgaver. Det ble ikke gitt lekser eller arbeidet med oppgaver i den aktuelle naturfagtimen, utover at elevene skulle skrive faktaark. Dette ble imidlertid gjort sammen med læreren på tavla. Hva elevene mener er oppgavene de har lest for å løse i den naturfagtimen skjemaet ble delt ut i, er derfor noe uvisst for meg. At syv av 15 elever oppgir å ha lest for å repetere, kan ha sin logiske forklaring i at enkelte hadde lest teksten i forrige time, mens andre ikke hadde begynt med det enda. Det som skårer lavest er altså lesing for leseropplevelsens skyld og lesing av ”andre årsaker”, som altså ikke blir oppgitt av noen. Lesing for å reflektere og lesing for å bli bedre kjent med en spesiell sjanger har også fått kryss av elevene.

Guttene og jentene skiller seg noe fra hverandre i forhold til hva det er mest konsensus om at man har gjort i den aktuelle naturfagtimen. Denne grafiske fremstillingen viser hvordan guttene og jentenes svar divergerer på denne oppgaven:



Figur 5-11 Formål med litterasitetshendinger i naturfag: gutter og jenter

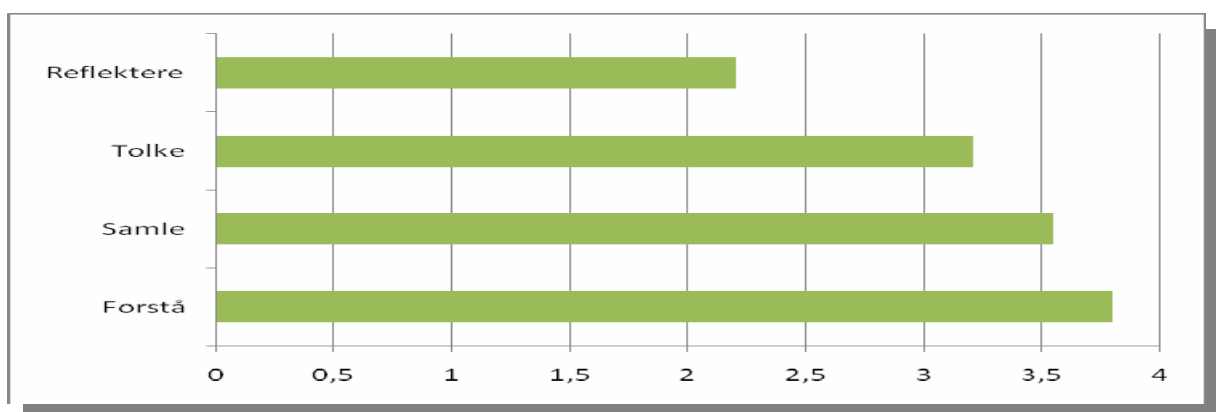
Her ser vi at det fleste gutter har sagt seg enig i, er at de i løpet av den aktuelle naturfagtimen har ”lest for å lære nytt stoff”, ”lest for å tolke en tekst”, ”lest for å forstå” samt ”lest for å kunne skrive stikkord”. Samtidig svarer alle jentene at de har ”lest for å kunne svare på oppgaver”. Dette er den eneste kategorien hvor jentene har høyere skåre enn guttene. Det er altså flere gutter enn jenter som bekrefter alle de foreslåtte leseaktivitetene, bortsett fra lesingen knyttet til oppgaveløsning. For eksempel blir litterasitetshendinger knyttet til stikkordskrivning blir bekreftet av 86% av guttene (6 av 7) kontra 50% av jentene (4 av 10)

I den neste oppgaven skulle elevene sette ring rundt det svaralternativet de mente passet best i forhold til hvor vanlig de syntes ulike leseaktiviteter var i naturfagtimene. Resultatene for gruppen samlet fordelte seg slik det fremgår av de rangerte resultatene i tabell 5-2. Også her har jeg skravert i tabellen dersom det er femti prosent eller mer konsensus om et svaralternativ.

Påstand	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
Jeg leser i naturfag for å forstå en tekst	0% (0)	0% (0)	20%(3)	80%(12)
Jeg leser i naturfag for å samle informasjon fra en tekst, for eksempel faktaopplysninger eller viktige poenger	7% (1)	7% (1)	13% (2)	73%(11)
Jeg leser i naturfag for å reflektere over en tekst, for eksempel for å kunne gi en personlig vurdering av tekstens innhold	13% (2)	40%(6)	33%(5)	7%(1)
Jeg leser alene i naturfagtimene	0% (0)	0% (0)	47% (7)	53% (8)
Jeg leser i naturfag for å tolke teksten	0% (0)	20% (3)	40% (6)	40% (6)
Jeg leser sammen med andre elever i naturfagtimene	13% (2)	33% (5)	40% (6)	13% (2)

Tabell 5.2 Resultater naturfag: spørreskjema punkt 3

I denne oppgaven var det svært liten forskjell på kjønnene, og jeg har derfor valgt å ikke gjengi resultatene fordelt på kjønn. Den vanligste årsaken til at man leser, av de gitte alternativene i oppgaven, er altså å lese for å forstå, noe alle elevene oppgir at de gjør enten ofte eller noen ganger. Å samle informasjon virker også å være en vanlig aktivitet. Snittverdier for de ulike alternativene kan beregnes ved å tildele de ulike svaralternativene ”aldri”, ”sjelden”, ”noen ganger” og ”ofte” tallverdier fra 1 til 4 (dette vil jeg gjøre hver gang det er snakk om snittverdier). Ved å se på hva som er snittverdiene for de ulike alternativene får vi et inntrykk av hva elevene som var deltok samlet sett oppgir som det vanligste formålet med lesing i naturfag (av de fire gitte alternativene) som vi ser av figur 5-12. Både ”forstå”, ”samle” og ”tolke” oppnår mer enn 3 i snitt, hvilket tilsier at det er konsensus om at lesing med disse formålene foregår fra noen ganger til ofte. Lesing som inneholder å ”reflektere” som mål foregår fra sjelden til noen ganger.



Figur 5-12 Resultater naturfag: spørreskjema punkt 3

På spørsmål om man leser alene eller sammen med andre, kommer det frem at dette ser ut til å variere litt fra elev til elev. Ingen oppgir at de aldri eller sjelden leser alene, samtidig som det varierer hvor mange som oppgir at de leser ofte eller sjelden sammen med andre. Det hender altså at alle elevene leser alene i naturfagtimene, men det varierer hvorvidt de i tillegg leser sammen med noen – og hvor ofte dette skjer. Dette samsvarer godt med observasjonsdataene mine, da det viste seg at elevene ofte kunne samarbeide etter ønske.

Den neste oppgaven var av samme type, elevene skulle sette ring rundt svaralternativet de mente passet best i forhold til hvor ofte de leste ulike typer tekster. Her var det heller ikke vesentlige kjønnsforskjeller. Svarene fordelte seg slik det fremgår av tabell 5.3, for klassen samlet. Her har jeg valgt å markere resultatet med grå skravering dersom minst halvparten av elevene har svart ”aldri” eller ”ofte”

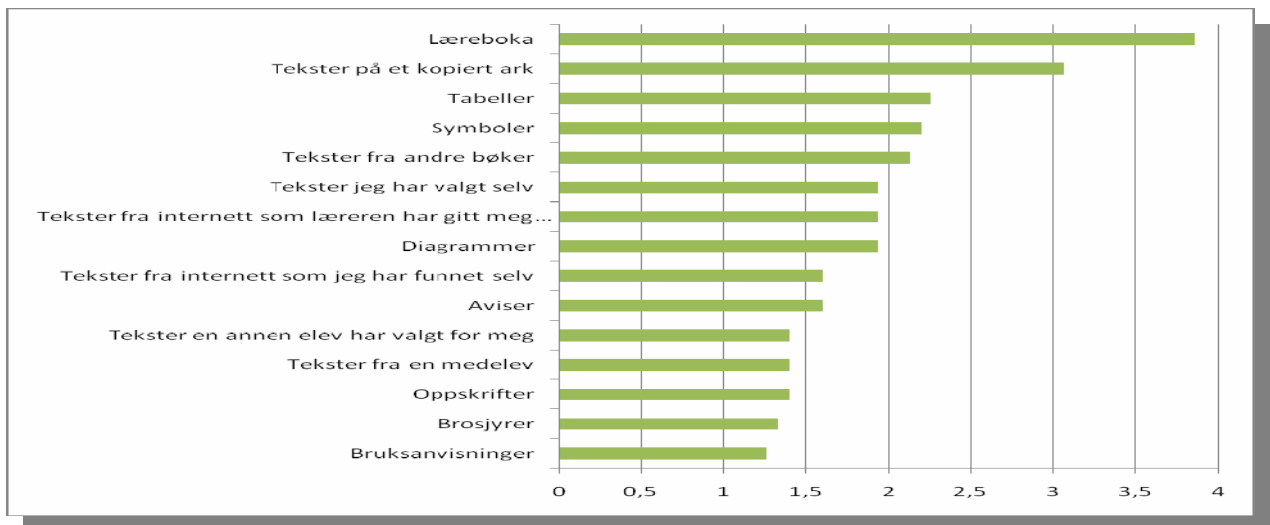
Påstand:I naturfagtimene leser jeg:	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
1 Brosjyrer	67% (10)	33% (5)	0% (0)	0% (0)
2 Bruksanvisninger	73% (11)	27% (4)	0% (0)	0% (0)
3 Oppskrifter	60% (9)	40% (8)	0% (0)	0% (0)
4 Tabeller	13% (2)	53% (8)	27% (4)	7% (1)
5 Diagrammer	33% (5)	40% (6)	27% (4)	10% (1)
6 Symboler	20% (3)	47% (7)	27% (4)	0% (0)
7 Aviser	53% (8)	33% (5)	13% (2)	0% (0)
8 Læreboka	0% (0)	7% (1)	0%(0)	93% (14)
9 Tekster fra andre bøker	13% (2)	60% (9)	27%(4)	0% (0)

10 Tekster fra internett som læreren har gitt meg adresse til	27% (4)	53% (8)	20% (3)	0%(0)
11 Tekster fra internett som jeg har funnet selv	53% (8)	33% (5)	13% (2)	0% (0)
12 Tekster skrevet av en medelev	60% (9)	40%(6)	0% (0)	0% (0)
13 tekster på kopierte ark (for eksempel fagark, arbeidsplan)	0% (0)	20% (3)	53% (8)	27% (4)
14 Tekster jeg har valgt selv	40% (6)	27% (4)	33% (5)	0%(0)
15 Tekster en annen elev har valgt for meg	73% (11)	7% (1)	20% (3)	0%(0)

Tabell 5.3 Resultater naturfag: typer tekst

Det er altså større konsensus blant elevene om hvilke tekster de aldri leser enn hvilke de leser ofte. Tekstalternativer som har fått mer enn halvparten av elevene til å svare ”aldri” er brosjyrer, bruksanvisninger, oppskrifter, aviser, tekster de selv har funnet på internett, tekster en medelev har skrevet og tekster en medelev har valgt. Det er verdt å merke seg at brosjyrer, aviser, bruksanvisninger og oppskrifter er forslag til tekster i L06 nettopp i dette faget. Tabeller og symboler, som også foreslås i læreplanen for naturfag, blir oppgitt som tekster man sjelden leser av nærmere 50 % av elevene.

Som vi ser er det enighet om at læreboka er mye brukt, da 14 av 15 elever (93 %) svarer at de benytter den ofte. 12 av 15 (80 %) svarer at de bruker tekster på kopierte ark enten ”ofte” eller ”noen ganger”. Ved å se på snittverdiene får vi en fordeling som ikke tar høyde for spredning, men som sier noe om hva elevene som deltok oppgir som tekster de bruker mest. Se rangert grafisk fremstilling, figur 5.13.



Figur 5-13 Resultater naturfag: ulike typer tekst

På spørsmålene om aktiviteter som ikke er initiert av lærer, skulle elevene også sette ring rundt svaralternativet de mente passet dem best, i forhold til hvor ofte de gjorde de ulike aktivitetene. Resultatet fordelte seg slik som gjengitt i tabell 5.4 (også her skraveres svarene ”aldri” og ”ofte” dersom de er oppgitt av over halve utvalget):

Alternativ	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
1 Jeg leser sms-meldinger på mobilen min	53% (8)	27% (4)	7% (1)	13% (2)
2 Jeg leser e-post eller andre typer elektroniske meldinger på internett	53% (8)	27% (4)	7% (1)	13%(2)
3 Jeg leser aviser eller blader som jeg ikke skal bruke til noe spesielt i naturfagtimen	73% (11)	13% (2)	13% (2)	0% (0)
4 Jeg leser tekster fra andre fag som jeg ikke skal bruke i naturfag	60% (9)	27% (4)	13% (2)	0% (0)
5 Jeg leser lapper eller beskjeder fra medelever	40% (6)	33% (5)	27% (4)	0% (0)
6 Jeg leser i en skoledagbok	87% (13)	7% (1)	7% (1)	0% (0)

Tabell 5.4 Resultater naturfag: andre typer tekst

Hva elevene velger å gjøre av ikke lærerintenderte aktiviteter varierer selvsagt fra elev til elev, og det kan være med på å forklare spredningen i denne delen av undersøkelse. I min observasjon observerte jeg at det ble sendt en del lapper mellom elevene, da spesielt mellom jentene som også oppgir i noe større grad enn guttene at dette er noe de kan gjøre ”sjelden” eller ”noen ganger”. Utover dette er det ingen betydelige forskjeller mellom kjønnene når det gjelder denne type litterasitet.

På det åpne spørsmålet hvor elevene skulle forklare så nøyaktig som mulig hva som er en typisk ”naturfagtekst”, har tre gutter unnlatt å skrive noe. En jente har skrevet ”vet ikke”, og de andre svarene er gjengitt under:

Svar gutter	Svar jenter
<ul style="list-style-type: none"> • Formler og sånn. • Fra sola til jorda er det 150 millioner kilometer. • Fakta fra ting i naturfag • En tekst som får deg til å tenke og med fakta i. 	<ul style="list-style-type: none"> • En typisk naturfagtekst er mye informasjon • En tekst som handler om det emnet vi har om. • En tekst som lærer meg noe • Alt innholdet er lærerikt, og det er fint å lese og god orden • Typisk naturfagtekst er en tekst om hva som skjer ute i naturen. • Fakta • Naturfagtekster er typisk med mye om jorda, også kunnskap.

Tabell 5.5 Resultater naturfag: typisk naturfagtekst

Som vi ser av svarene over er både jentene og guttene opptatt av at naturfagtekster inneholder fakta. En av guttene har kommet med et konkret eksempel på faktaopplysning ”fra sola til jorda er det 150 millioner kilometer”. Dette er fra temaet klassen arbeidet med i perioden dataene ble innhentet. Flere nevner av naturfagtekster handler om ”jorda” eller ”ting som skjer ute i naturen”. To elever nevner at tekstene er ”lærerike” eller ”lærer meg noe”, mens en nevner at tekstene ”får deg til å tenke”.

På spørsmålet om hva elevene leser hjemme, og om de tekstene er annerledes enn de som leses i naturfagtimene eller i andre fag, er det færre som har svart. Dette kan indikere at

spørsmålet var upresist formulert slik at det er uklart hva man skal svare på, eller at det er et vanskelig spørsmål. Flere elever har kommet med eksempler på tekster de leser hjemme, det nevnes tegneserier (Pondus), krim, skjønnlitteratur, moteblader, tekstmeldinger, blogger, e-post, ”vanlige bøker” og andre skolebøker. Flere elever skriver også at tekstene er annerledes eller forskjellige fra det de leser på skolen. Jeg ser at jeg absolutt burde spurt om hva selve forskjellen er, da mange har svart bekreftende på at tekstene hjemme og på skolen er forskjellige, men ingen har forklart hvordan denne forskjellen utarter seg. Dette er også årsaken til at jeg ikke vil fokusere mer på dette spørsmålet, da det virker å være så åpent at det er vanskelig å tolke opplysningene som kommer frem her.

5.2.3 Resultater matematikk

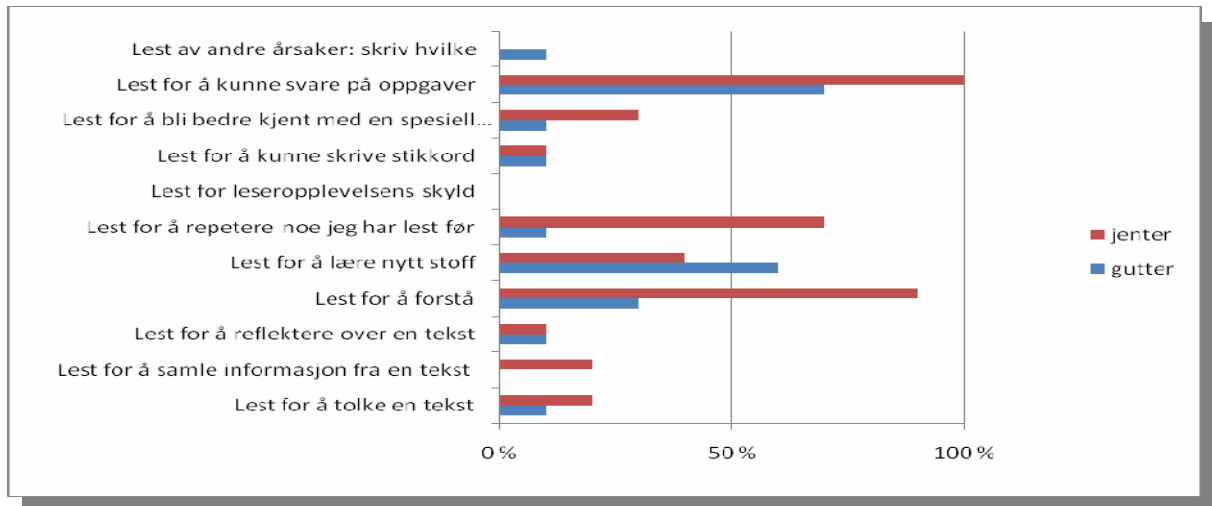
I den matematikktimen spørreskjemaet ble besvart, var det totalt 20 elever til stede. Det var ti gutter og ti jenter. På den første oppgaven, der elevene skulle krysse av dersom de var enige i at ulike påstander om matematikktimen stemte for dem, fordelte svarene seg slik det fremgår i tabell 5.6.

Påstand: I denne matematikktimen har jeg:	Prosentandel bekreftende svar elevene samlet	Prosentandel bekreftende svar fordelt mellom gutter og jenter	
		Gutter	Jenter
Lest for å kunne svare på oppgaver	85% (17)	70% (7)	100% (10)
Lest for å forstå	60% (12)	30% (3)	90% (9)
Lest for å lære nytt stoff	50% (10)	60% (6)	40% (4)
Lest for å repetere noe jeg har lest før	40% (8)	10% (1)	70% (7)
Lest for å bli bedre kjent med en spesiell sjanger	20% (4)	10% (1)	30% (3)
Lest for å tolke en tekst	15% (3)	10% (1)	20% (2)
Lest for å reflektere over en tekst	10% (2)	10%(1)	10% (1)
Lest for å samle informasjon fra en tekst (for eksempel faktaopplysninger)	10% (2)	0% (0)	20% (2)
Lest for å kunne skrive stikkord	10% (2)	10% (1)	10% (1)
Lest av andre årsaker: skriv hvilke	5% (1)	10% (1)	0% (0)
Lest for leseropplevelsens skyld	0 %	0% (0)	0% (0)

Tabell 5.6 Resultater matematikk: spørreskjema punkt 2

17 av 20 elever har krysset av på at de har lest for å kunne besvare oppgaver. Lese for å forstå er noe 12 av 20, altså litt over halvparten, oppgir å ha gjort. Ellers er det verdt å legge merke til at mange av påstandene får få kryss, av de 12 påstandene har over halvparten (7) fått fire kryss eller mindre.

Kjønnsforskjellene vises grafisk i tabellen under:



Figur 5-14 Formål med litterasitetshendinger i naturfag: gutter og jenter

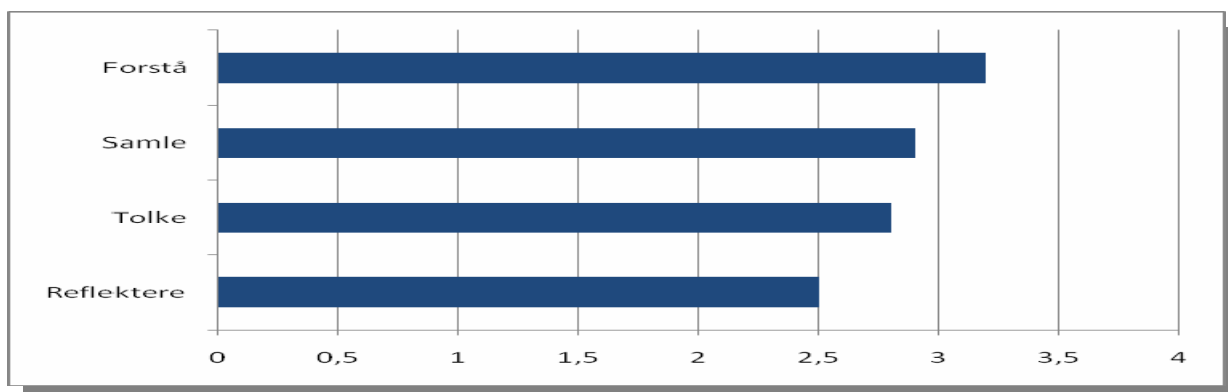
Som vi ser har jentene flere kryss på ”lest for å kunne svare på oppgaver”, noe alle jentene sier de har gjort i den aktuelle timen. Den største forskjellen mellom kjønnene er at ni av de ti jentene sier de har lest for å forstå, mens kun tre av ti gutter oppgir det samme. Den ene gutten som har krysset av på ”lest av andre årsaker”, har skrevet inn at han ikke har lest i løpet av denne matematikktimen. Dette kan tyde på et noe snevert lesebegrep, da alle som besvarte skjemaet hadde jobbet med oppgaver og lest på tavla.

Tabell 5.7 viser hvorvidt elevene vurderer ulike aktiviteter, med lesing som utgangspunkt, som vanlige. Her har ingen påstander fått et resultat på over 50 % på alternativene ”aldri” eller ”sjelden”. De alternativene som har en skåre som passerer 50 %, er alle i kategorien ”noen ganger”. Disse er skravert i tabellen.

Påstand	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
Jeg leser i matematikk for å forstå en tekst	5%(1)	10% (2)	45% (9)	40% (8)
Jeg leser i matematikk for å reflektere over en tekst, for eksempel for å kunne gi en personlig vurdering av tekstens innhold	5% (1)	40% (8)	55% (11)	0% (0)
Jeg leser i matematikk for å samle informasjon fra en tekst, for eksempel faktaopplysninger eller viktige poenger	0 % (0)	25% (5)	55% (11)	20% (4)
Jeg leser i matematikk for å tolke teksten	20% (4)	15% (3)	30% (6)	35% (7)
Jeg leser sammen med andre elever i matematikktimene	10% (2)	45% (9)	25% (5)	20% (4)
Jeg leser alene i matematikktimene	0%	10% (2)	55% (11)	30% (6)

Tabell 5.7 Resultater matematikk: spørreskjema punkt 3

Som vi ser er det stor spredning i dette materialet. Figur 5.15 viser gjennomsnittsverdiene for de ulike kategoriene forstå, samle, tolke og reflektere. Å ”lese for å forstå” får, som vi ser i tabellen, over 3,0 i snitt, hvilket indikerer at det er konsensus om at dette er en litterasitetshending som er vanlig i matematikktimene.



Figur 5-15 Resultater matematikk: spørreskjema punkt 3 grafisk

På spørsmål om hvor ofte elevene leser alene eller sammen med andre, oppgir 16 elever at de leser alene ”noen ganger” eller ”ofte”, mens ni elever oppgir at de leser sammen med andre ”noen ganger” eller ”ofte”. Kun to elever oppgir at de aldri jobber sammen med andre, mens ingen oppgir at de aldri jobber alene.

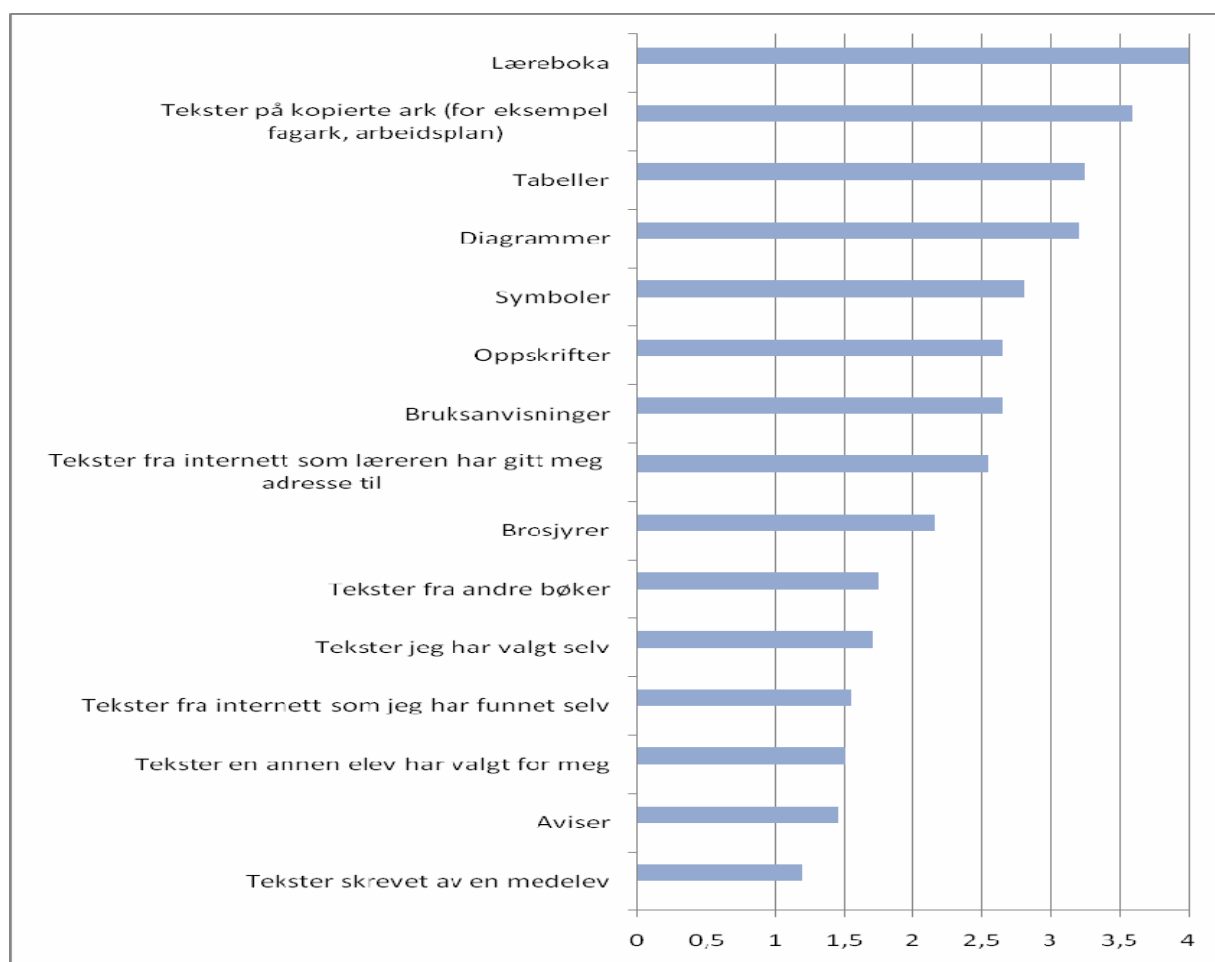
Tabell 5-8 viser hvordan elevene vurderer hvor ofte de bruker ulike teksttyper i matematikktimene. Der alternativene ”aldri” eller ”ofte” har en skåre på over 50 %, er disse resultatene skravert.

Påstand: I matematikktimene leser jeg:	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
Brosjyrer	45% (9)	45% (9)	5%(1)	5%(1)
Bruksanvisninger	30% (6)	35% (7)	25% (5)	10% (2)
Oppskrifter	20% (4)	20% (4)	35% (7)	25% (5)
Tabeller	0% (0)	5% (1)	45% (9)	45% (9)*
Diagrammer	0% (0)	20% (4)	40% (8)	40% (8)
Symboler	0% (0)	30% (6)	35% (7)	30% (6)
Aviser	55% (11)	35% (7)	0% (0)	5% (1)*
Læreboka	0% (0)	0% (0)	0% (0)	100% (20)
Tekster fra andre bøker	30% (6)	50% (10)	15% (3)	0% (0)*
Tekster fra internett som læreren har gitt meg adresse til	10% (2)	35% (7)	45% (9)	10% (2)
Tekster fra internett som jeg har funnet selv	60% (12)	30% (6)	5% (1)	5% (1)
Tekster skrevet av en medelev	75% (15)	15% (3)	5% (1)	0% (0)

Tekster på kopierte ark (for eksempel fagark, arbeidsplan)	0% (0)	5% (1)	30% (6)	65% (13)
Tekster jeg har valgt selv	40% (8)	50% (10)	10% (2)	0% (0)
Tekster en annen elev har valgt for meg	60% (12)	35% (7)	0% (0)	5% (1)

Tabell 5.8 Resultater matematikk: typer tekst

Alle elevene oppgir at læreboka benyttes ofte, men også tekster på kopierte ark får en skåre som ligger mellom ”noen ganger” og ”ofte”. Dette samsvarer godt med de timene jeg selv observerte i matematikk, hvor kombinasjonen lærebok og øvingsoppgaver på kopierte ark var tilstede i alle timene. Over halvparten av elevene oppgir at de aldri leser aviser, tekster fra internett som de har funnet selv, tekster skrevet av en medelev eller tekster valgt av en annen elev i matematikktimene. Snittverdiene er gjengitt i figur 5-16.



Figur 5-16 Resultater matematikk: teksttyper grafisk

Tabell 5.7 gjengir resultatene av ikke-lærerintenderte aktiviteter i timen, for klassen samlet. Skraveringen markerer at minst halvparten av de 20 elevene har krysset av på ”aldri”.

Alternativ	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
Jeg leser sms-meldinger på mobilen min	60% (12)	25% (12)	5% (1)	10% (2)
Jeg leser e-post eller andre typer elektroniske meldinger på internett	50% (10)	35% (7)	5% (1)	10% (2)
Jeg leser aviser eller blader som jeg ikke skal bruke til noe spesielt i matematikktimen	75% (15)	15% (3)	5% (1)	10% (2)
Jeg leser tekster fra andre fag som jeg ikke skal bruke i matematikk	70% (14)	25% (5)	5% (1)	0% (0)
Jeg leser lapper eller beskjeder fra medelever	35% (7)	50% (10)	10% (2)	5% (1)
Jeg leser i en skoledagbok	80% (16)	15% (3)	5% (1)	0% (0)

Tabell 5.9 Resultater matematikk: andre teksttyper brukt

Som i naturfag er det gjennomgående få elever som oppgir at de bruker tid i timen på andre litterasitetshendinger enn de som læreren har initiert. Kun en elev oppgir at hun leser beskjeder fra medelever ofte.

På den åpne oppgaven hvor elevene skulle definere hva som er en typisk matematikkt tekst, var det to elever som ikke skrev noe. De andre svarene fordelte seg slik det fremgår av tabell 5.9.

Svar gutter	Svar jenter
<ul style="list-style-type: none"> • Tall og bokstaver og lengde. • Et spørsmålsark • $2X+3X - 4 * 3813=$ • Noe som forklarer deg hensikten med det du akkurat skal til å lære. Hvordan, hvorfor og fremgangsmåte. • Tall • En matematikkt tekst er vel regnehistorier, fakta om stoff. • En tekst med et mattespørsmål i • Det er ofte med en person som det er navnet på som skal kjøpe noe. EKS: lisa skulle på butikken, hun kjøpte epler 14,90 kr, melk 12,50 og brød 17 kr stk. Hvor mye ble det?" • Oppskrifter på hvordan jeg skal gjøre mattestykkene som kommer 	<ul style="list-style-type: none"> • Typisk matematikkt tekst er å oppgaver når en person skal kjøpe noe eller gjøre noe som har med tall å gjøre • Jeg synes en typisk matematikkt tekst er regnestyker osv. • tall og forskjellige tegn, så alt ser rotete ut. "Hvor mye blir det" osv. • En med oppgaver i. • Det jeg synes er typisk med en matematikkt tekst er at det alltid er oppgaver man skal gjøre etterpå, at de skal få oss til å lære. • For eksempel regnefortellinger eller stykker. Også tekst for å lære noe nytt. • Der det står åssen man gjør oppgaven • I en mattetekst skal det være en del enkle og litt mer vanskelige stykker blandet i teksten • Jeg synes at en typisk tekst inneholder masse tall og en forklaring på hva man skal gjøre!

Tabell 5.10 Resultater matematikk- typisk matematikkt tekst

Her er det spesielt to ting som går igjen i mange av svarene, og det er tall eller oppgaver, enten hver for seg eller kombinert med hverandre. Flere oppgir også at det ofte følger med en forklaring eller oppskrift, eller "åssen man gjør oppgaven", eller en "fremgangsmåte", "hva hvordan og hvorfor".

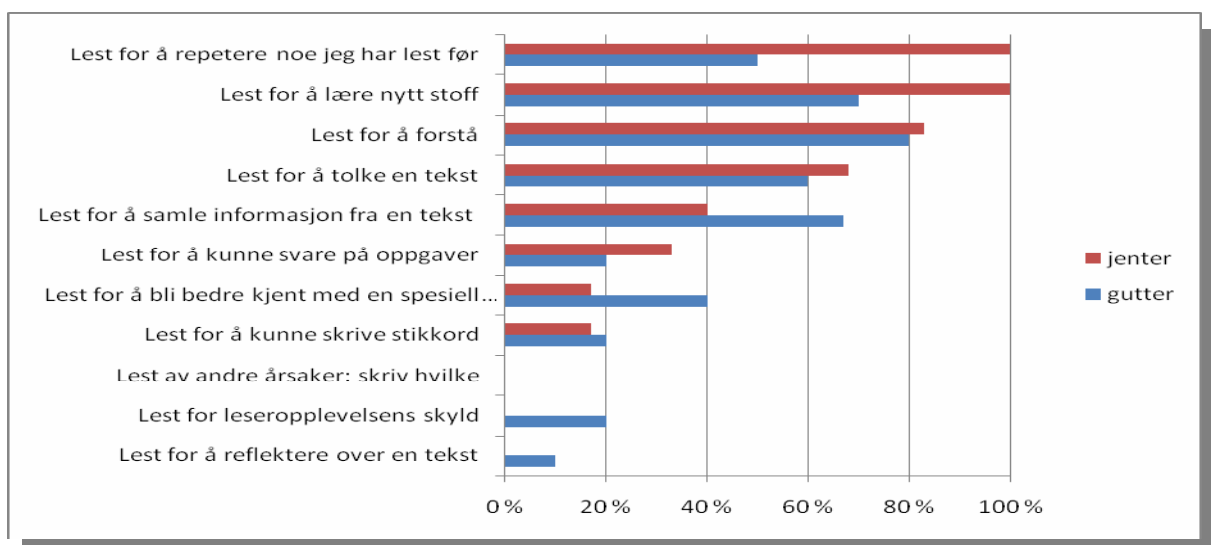
5.2.4 Resultater norsk

I norsktimen spørreskjemaet ble besvart, var det totalt 16 elever tilstede. Det var ti gutter og seks jenter. På den første oppgaven, der elevene skulle krysse av dersom de var enige i at ulike påstander om norsktimen stemte for dem, fordelte svarene seg slik som gjengitt i tabell 5.11. Her er svarene rangert.

Påstand: I denne norsktimen har jeg:	Prosentandel bekreftende svar	Prosentandel bekreftende svar fordelt mellom gutter og jenter	
	elevene samlet	Gutter	Jenter
Lest for å forstå	81% (13)	80%(8)	83%(5)
Lest for å lære nytt stoff	81% (13)	70%(7)	100% (6)
Lest for å repetere noe jeg har lest før	69% (11)	50% (5)	100% (6)
Lest for å tolke en tekst	63% (10)	60%(6)	68% (4)
Lest for å samle informasjon fra en tekst (for eksempel faktaopplysninger)	50% (8)	67%(4)	40% (4)
Lest for å bli bedre kjent med en spesiell sjanger	31% (5)	40% (4)	17% (1)
Lest for å kunne svare på oppgaver	25% (4)	20% (2)	33% (2)
Lest for å kunne skrive stikkord	19% (3)	20% (2)	17% (1)
Lest for leseropplevelsens skyld	13% (2)	20% (2)	0% (0)
Lest for å reflektere over en tekst	6% (1)	10%(1)	0%(0)
Lest av andre årsaker: skriv hvilke	0% (0)	0%(0)	0% (0)

Tabell 5.11 Resultater norsk: spørreskjema punkt 2

Guttene og jentenes svar divergerer noe. Figur 5.17 er en grafisk fremstilling som viser forskjellene mellom kjønnene når det kommer til hva de selv oppgir å ha lest i den aktuelle norsktimen.



Figur 5-17 Formål med litterasitetshendinger i norsk: gutter og jenter

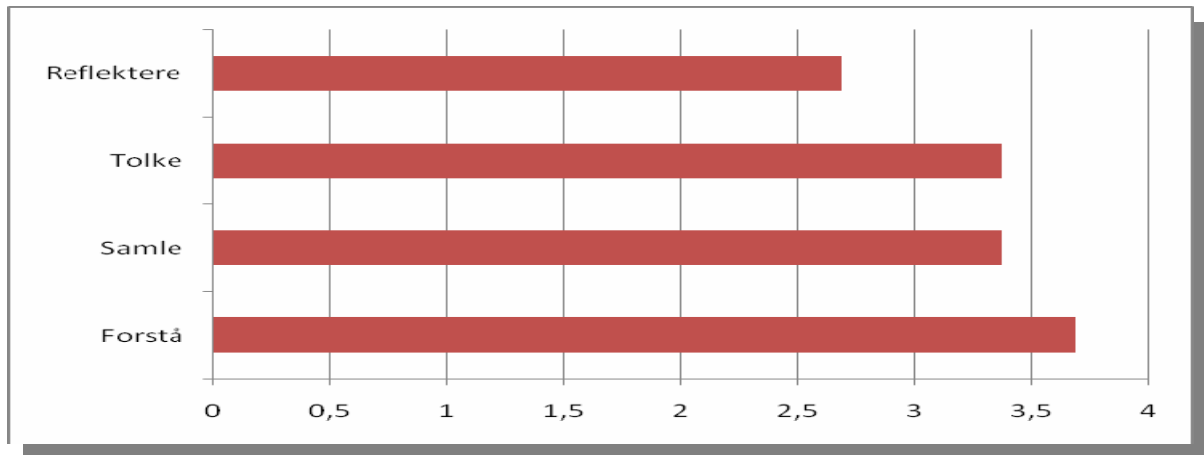
Her ser vi at alle jentene mener å ha lest for å repetere og for å lære nytt stoff. Det er også flere jenter enn gutter som oppgir at de har lest for å forstå, tolke eller svare på oppgaver. Guttene har derimot høyere skåre på å samle informasjon og på å bli bedre kjent med en spesiell sjanger. Det er kun gutter som har sagt at de leste for leseropplevelsens skyld eller for å reflektere i denne norsktimen. Dette kan kanskje forklares ved at en av tekstene som ble lest i denne timen var fra Hamarkroniken, og handlet om hvordan man klarte å kvitte seg med sjøormen i Mjøsa. Denne dramatiske kampfortellingen var det flere av guttene som ga uttrykk for at de likte svært godt, mens enkelte av jentene ga uttrykk for det motsatte.

På neste oppgave, da elevene skulle gradere hvor vanlige ulike leseaktiviteter var, ble fordelingen slik (se tabell 5.12), for hele klassen samlet. Også her har jeg skravert påstandene som har en skåre på 50 % eller mer på alternativene ”aldri” eller ”ofte”

Påstand	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
Jeg leser i norsk for å forstå en tekst	0% (0)	0% (0)	31% (5)	69% (11)
Jeg leser i norsk for å reflektere over en tekst, for eksempel for å kunne gi en personlig vurdering av tekstens innhold	0% (0)	25% (4)	56% (9)	13% (2)
Jeg leser i norsk for å samle informasjon fra en tekst, for eksempel faktaopplysninger eller viktige poenger	6% (1)	6% (1)	31% (5)	56% (9)
Jeg leser i norsk for å tolke teksten	0% (0)	13% (2)	38% (6)	50% (8)
Jeg leser sammen med andre elever i norsktimene	0% (0)	19% (3)	38% (6)	44%(7)
Jeg leser alene i norsktimene	6% (1)	19% (3)	38% (6)	38% (6)

Tabell 5.12 Resultater norsk: spørreskjema punkt 3

Her ser vi at det å lese for å forstå er det flest elever oppgir at de gjør ofte, og de som ikke oppgir at de gjør dette ofte, svarer at de gjør det noen ganger. Å samle informasjon fra en tekst er også noe over halvparten av elevene sier de gjør ofte. Ved å se på snittverdiene får vi et inntrykk av hva klassen oppgir om hvor vanlige de ulike aktivitetene er, se figur 5.18.



Figur 5-18 Resultater norsk: spørreskjema punkt 3 grafisk

Når det gjelder det å lese sammen med andre kontra det å lese alene, virker det som det er vanlig med begge deler. En elev har valgt å oppgi at han eller hun aldri leser alene i norsktimene. Som i naturfag kan den manglende entydigheten i disse svarene skyldes at elevene i stor grad selv bestemmer om de vil lese sammen eller hver for seg. Det hender at de får beskjed om å lese med sidemannen, men ikke alle sitter sammen med noen.

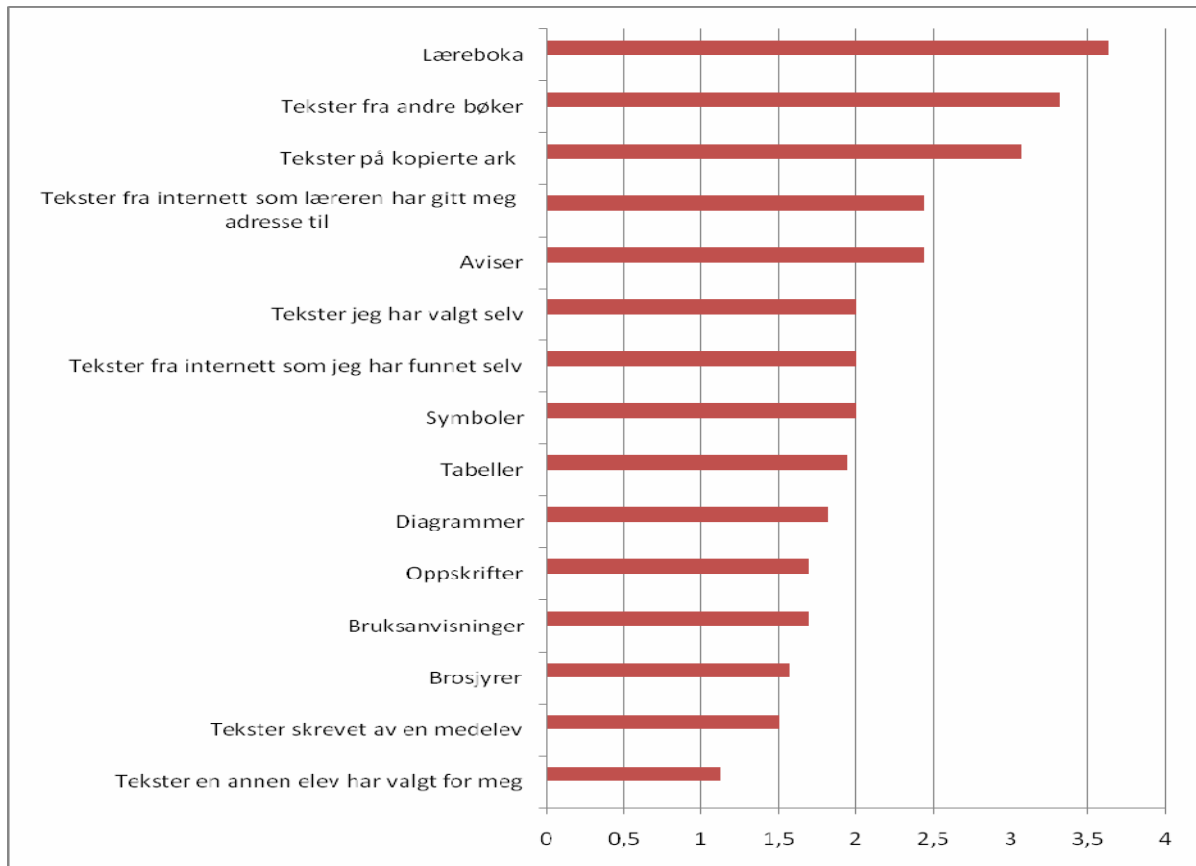
I den neste oppgaven, hvor elevene skulle vurdere hvorvidt ulike typer tekst blir benyttet i norsktimen, ble fordelingen for klassen slik det fremgår av tabell 5.13. Også her er resultater fra og med 50% på svaralternativene ”aldri” og ”ofte” skravert.

Påstand: I norsktimene leser jeg:	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
Brosjyrer	50% (8)	31% (4)	19% (3)	0% (0)
Bruksanvisninger	56%(9)	19% (3)	25%(4)	0% (0)
Oppskrifter	44%(7)	44% (7)	13%(2)	0% (0)
Tabeller	31%(5)	50% (8)	13%(2)	6% (1)
Diagrammer	38%(6)	31% 5)	19%(3)	6% (1)
Symboler	31%(5)	44% (7)	19%(3)	6% (1)

Aviser	13%(2)	31% (5)	31%(5)	19% (3)
Læreboka	0%(0)	13% (2)	13% (2)	75% (12)
Tekster fra andre bøker	0%(0)	13% (2)	44% (7)	44% (7)
Tekster fra internett som læreren har gitt meg adresse til	6%(0)	44% (7)	50% (8)	0% (0)
Tekster fra internett som jeg har funnet selv	44%(7)	25% (4)	19% (3)	13% (2)
Tekster skrevet av en medelev	63%(10)	25%(4)	13% (2)	0% (0)
tekster på kopierte ark (for eksempel fagark, arbeidsplan)	0%(0)	0%(0)	69% (11)	25% (4)
Tekster jeg har valgt selv	25% (4)	38%(6)	25% (4)	6% (1)
Tekster en annen elev har valgt for meg	81% (12)	19%(3)	0%(0)	0%(0)

Tabell 5.13 Resultater norsk: typer tekst

Det fremgår av dette at læreboka er mye brukt også i norsk, da de fleste elever oppgitt at den enten brukes ”ofte” eller ”noen ganger”. Tekster fra andre bøker er den kategorien som får nest flest ”ofte”-svar. Over halvparten av elevene oppgir at brosjyrer, bruksanvisninger og tekster skrevet av en medelev aldri blir brukt i norsktimene. Snittverdiene for de ulike teksttypene fordeler seg slik: (se tabell 5.19.)



Figur 5-19 Resultater norsk: ulike typer tekst grafisk

Tekster fra andre bøker og tekster på kopierte ark kan gjerne være overlappende kategorier, da klassen ofte fikk kopier nettopp fra andre bøker. I de timene jeg observerte ble det delt ut kopier av en tekstsamling som hørte til læreboka trinnet brukt. Om elevene opplever dette som tekster fra andre bøker eller ikke, vil sannsynligvis variere.

I norsk var resultatene av ikke-lærerintenderte litterasitetshendinger også at de fleste svarte ”aldri” på nesten alle alternativene.

Se tabell 5.14, også skravert i de tilfellene der kategorien ”aldri” har blitt valgt av minst 50 % av elevene.

Alternativ	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
Jeg leser sms-meldinger på mobilen min	50% (8)	31% (5)	0% (0)	19% (3)
Jeg leser e-post eller andre typer elektroniske meldinger på internett	63% (10)	19% (3)	13% (2)	6% (1)
Jeg leser aviser eller blader som jeg ikke skal bruke til noe spesielt i norsktimen	69% (11)	25% (4)	6% (1)	0% (0)
Jeg leser tekster fra andre fag som jeg ikke skal bruke i norsk	31% (5)	63% (10)	0% (0)	6% (1)
Jeg leser lapper eller beskjeder fra medelever	50% (8)	19% (3)	25% (4)	6% (1)
Jeg leser i en skoledagbok	88% (14)	0% (0)	13% (2)	0% (0)

Tabell 5.14 Resultater norsk: andre typer tekst

Spredningen i denne oppgaven, for eksempel det at 8 elever aldri leser tekstmeldinger og at tre oppgir at de gjør dette ofte, skyldes selvsagt at dette i stor grad er individuelle aktiviteter.

Da elevene skulle forklare så nøyaktig som mulig hva som er en typisk norsktekst, var det i alt 12 elever som svarte. En jente skrev ”vet ikke”, en gutt skrev svært utydelig og en annen gutt satte kun et spørsmålsteget på linjene. De andre svarene er gjengitt i tabellen under:

Svar gutter	Svar jenter
<ul style="list-style-type: none"> • Den er skrevet på norsk. • Romaner, utdrag, rettskriving, oppgaver • Det står om ting nøye. Eks...han sto der, han var høy med mye klær, han hadde en lang kniv i hånda. • Skrevet på norsk. • Det var en gang... 	<ul style="list-style-type: none"> • En norsktekst er ofte en fortelling. • Ofte har det om ordklasser osv eller noe som har med temaet å gjøre • Jeg synes en typisk norsktekst er en tekst med mange vanskelige ord. • En historie om noe som har skjedd eller forklaringer.

Tabell 5.15 Resultater norsk: typisk norsktekst

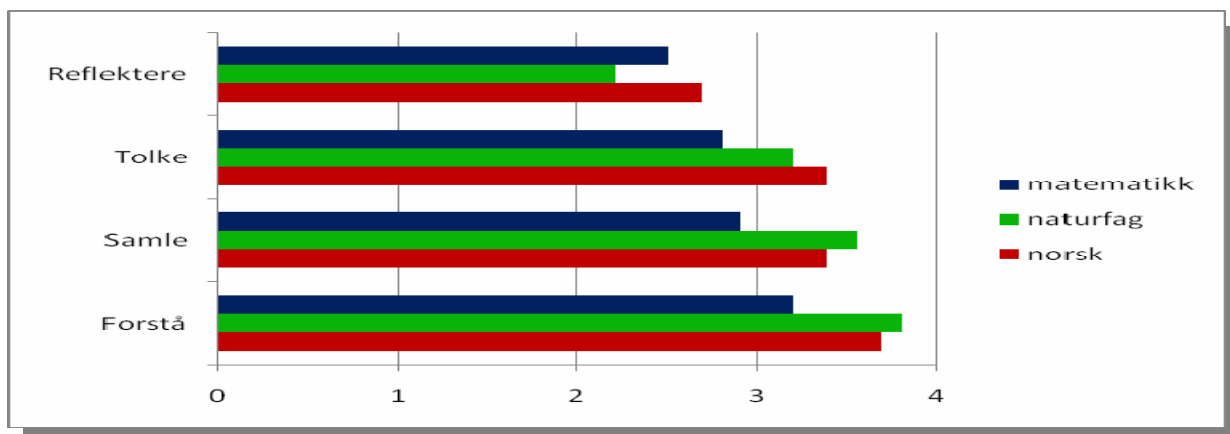
Her kan vi merke oss at svarene dekker både de litterære sjangrene (fortelling, romaner, utdrag, eventyr) i norskfaget og de mer språklige temaene i faget, som rettskriving og grammatikk. Det er også verdt å merke seg at to elever skriver at det er tekster skrevet på norsk. Om dette er humoristisk ment eller om elevene mener at det er dette som kjennetegner norsktekstene spesielt, selv om et overveldende flertall av tekster i andre fag også er skrevet på norsk, er ikke godt å si.

5.2.5 Spørreundersøkelse: oppsummering og analyse

I en sammenligning av hva elevene oppgir å ha gjort i løpet av en time i de ulike fagene, finner jeg at å lese for å forstå er blant de tre mest oppgitte litterasitetshendingene i både naturfag, matematikk og norsk. Å lese for å gjøre oppgaver er det flest elever har krysset av på i både matematikk og naturfag, men kun en fjerdedel av elevene har krysset av på dette i norsk. Dette er verdt å merke seg, da det ikke ble gitt oppgaver i forbindelse med naturfagtimen elevene svarte på spørreundersøkelsen, men det ble gitt oppgaver i norsk (disse var riktignok ikke knyttet til teksten klassen leste). Jentene har noe høyere antall kryss på de ulike formålene med lesing så og si gjennomgående, et unntak her er i naturfag, hvor guttene krysser av noe mer på alle punkter unntatt ”lese for å gjøre oppgaver”. I tillegg er det å skrive stikkord noe guttene oppgir å gjøre mer enn jentene i alle fag. Å lese for leseropplevelsens skyld og å lese for å reflektere er blant de tre minst oppgitte litterasitetshendingene i alle fag. Dette er kanskje mest overraskende for norskfaget. Å lese for å skrive stikkord er også blant de tre minst frekvente litterasitetshendingene i både norsk og matematikk, men over halvparten av elevene oppgir at de skriver stikkord i naturfag.

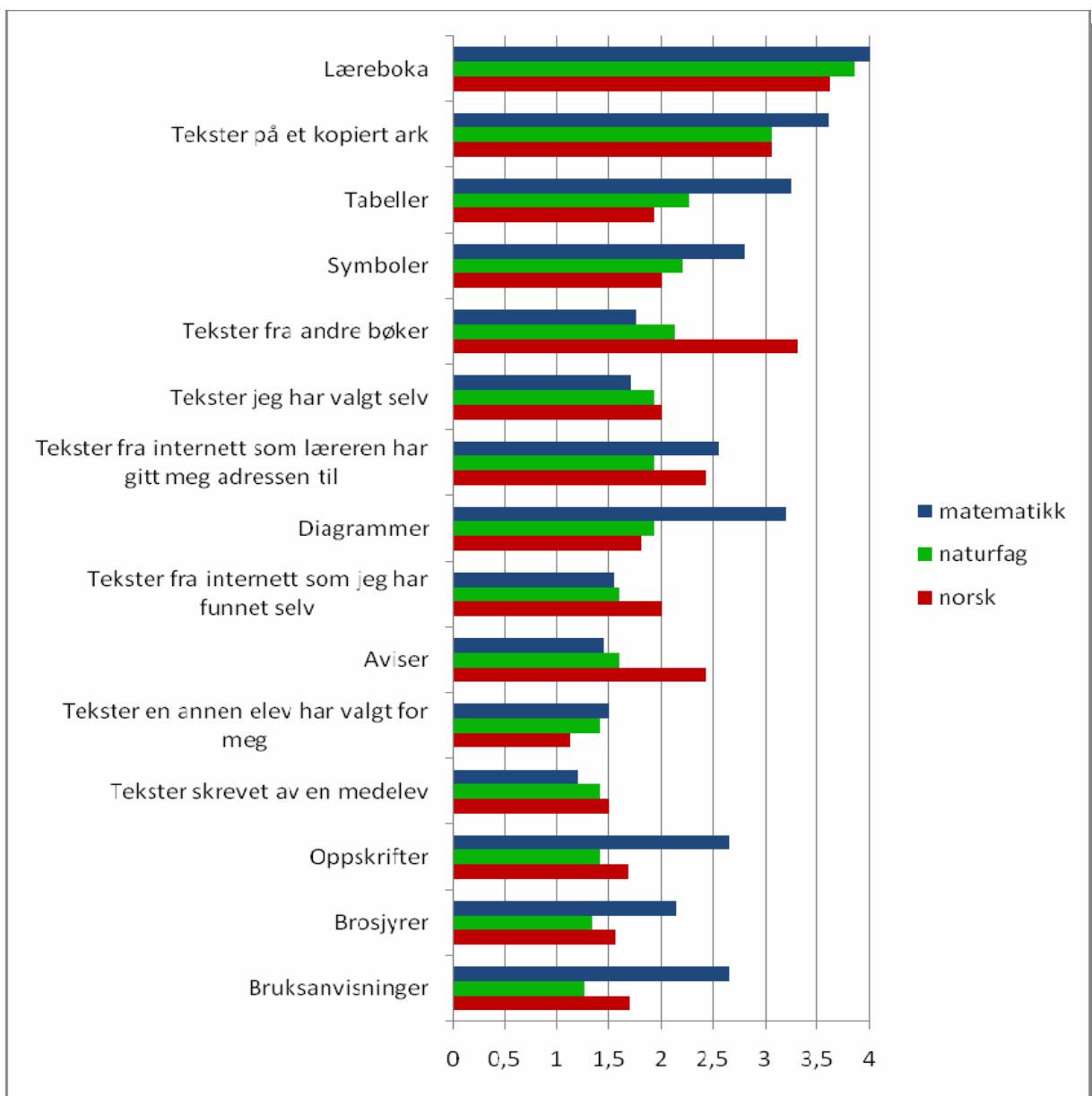
Figur 5-20 oftest avkryssede formål med litterasitetshendinger i matematikk, naturfag og norsk i spørreundersøkelsen

Når det gjelder hvor ofte elevene mener at ulike litterasitetshendinger forekommer i de ulike fagene, kommer det frem at matematikk får lavere snittverdier enn norsk og naturfag på å tolke, å samle og å forstå. Alle fagene har et gjennomsnitt på under 3 når det gjelder lesing for å reflektere, hvilket tilsier at forholdsvis få elever har valgt å oppgi at dette er noe de gjør ”noen ganger” eller ”ofte”. Å lese for å forstå har høyest gjennomsnitt i alle fag, se figur 5.20.



Figur 20 Reflektere, tolke, samle, forstå – en sammenligning

Variasjonen i ulike tekster i de tre fagene fremgår av figur 5.21.



Figur 5-21 sammenligning av teksttyper i matematikk, naturfag og norsk

Det mest fremtredende resultatet er nok hvor mye læreboka dominerer i både norsk, matematikk og naturfag. I matematikk har alle de 20 elevene oppgitt at de bruker lærebok ofte. Det er viktig, når en ser på figurer som viser snittverdier, å huske at alternativet ”aldri” har fått tallverdi 1. Dette medfører at 1 er laveste mulige resultat, også som gjennomsnittsverdi, siden verdien 1, alternativet ”aldri” er det laveste alternativet elevene kan velge. En gjennomsnittsverdi mellom 1 og 1,5 tilsier altså at det er stor konsensus om at den aktuelle teksten aldri blir brukt.

Selv om det er noen forskjeller mellom fagene, viser ikke tekstbruken i de ulike fagene til store variasjoner. Det er verdt å merke seg at bruksanvisninger i følge elevene blir brukt mer i matematikk og norsk enn i naturfag. Det samme gjelder brosjyrer og oppskrifter. Både brosjyrer, oppskrifter og bruksanvisninger er foreslåtte tekster i læreplanen for naturfag, men er ikke nevnt spesifikt i læreplanen for norsk eller matematikk. Likevel oppnår altså disse tre tekstforslagene høyere gjennomsnittsverdi i norsk og matematikk enn i naturfag. Tabeller, symboler og diagrammer, som foreslås i læreplanen for matematikk, har noe høyere gjennomsnittsverdi i dette faget enn i norsk og naturfag.

Oppgaven der elevene selv skulle forklare hva som kjennetegner fagenes tekster peker på hva elevene selv oppfatter som det karakteristiske for faget. Naturfag koples gjennomgående til fakta og informasjon. Av de 15 elevene som svarte på undersøkelsen tilknyttet naturfag, har 11 valgt å skrive hva de synes er en typisk naturfagtekst. Flere har selv valgt å benytte ordet ”fakta”, mens noen har kommet med konkrete eksempler på faktaopplysninger, for eksempel ”fra sola til jorda er det 150 millioner kilometer”. Det virker som elevene med fakta forstår deskriptive forklaringer på hvordan en objektiv og naturvitenskapelig virkelighet er. Flere elever kommer med eksempler på hva tekstenes tematiske innhold kan være. De kan handle om sola, jorda og hva som skjer ute i naturen. En elev beskriver naturfagtekstene som tekster med god orden, som er fine å lese. Denne eleven mener også at alt innholdet i naturfag er lærerikt.

I matematikk er det også mange elever som har valgt å beskrive fagets typiske tekster. Av de 20 elevene som deltok i spørreundersøkelsen tilknyttet matematikk, har kun to elever unnlatt å svare på denne oppgaven. Tall går igjen som kjennetegn på matematikkteksten, men lengde og tekststykker som regnefortellinger blir også nevnt. Mitt inntrykk både gjennom spørreundersøkelsen og intervjuene, er at elevene med tall mener talltegn, som altså tegnene

for tall. Dette er også det elevene bruker når de kommer med eksempler på matematiske tekster (som vil bli gjengitt igjen i neste avsnitt). 14 elever har valgt å fokusere på oppgaver, flere kommer med eksempler på oppgaver, og det virker av svarene som et regnestykke eller en regnefortelling er den typiske matematikkteksten for mange. En elev skriver ”Det jeg synes er typisk med en matematikktekst er at det alltid er oppgaver man skal gjøre etterpå, at de skal få oss til å lære”. Tekstene kan også være forklaringer på hvordan man skal gjøre oppgaver, og elevene beskriver dette som ”hvordan, hvorfor og fremgangsmåte”, ”forklaring på hva man skal gjøre”, ”åssen man gjør oppgaven” eller ”oppskrifter på mattestykker.”

Også tematisk er enkelte av elevene presise i sin beskrivelse av matematikktekster. En av guttene kommer med en regnefortelling for å illustrere hvordan oppgavene kan være. Han presiserer at ”det er ofte med en person som det er navnet på som skal kjøpe noe” før han kommer med sitt eksempel: ”Lisa skulle på butikken, hun kjøpte epler 14,90 kr, melk 12,50 og brød 17 kr stk. Hvor mye ble det?” En av jentene skriver også at det gjerne handler om kjøp eller andre ting som involverer tall. I tillegg til tall blir lengde nevnt, samt bokstaver og ”forskjellige tegn”. Matematikk fremstår med en praktisk profil, der regning med utgangspunkt i tall og oppgaveløsning står i fokus. Flere elever fremhever at disse oppgavene knyttes til læring.

Mens naturfag fremstår som et fag der fakta og informasjon står i sentrum, og matematikkfaget fremstår som oppgavesentrert, er det vanskelig å si noe like entydig om norskfagets profil. 12 av 16 elever har forsøkt å definere en typisk norsktekst. To elever har svart at den er skrevet på norsk. Så deler svarene seg i ulike eksempler på hva slags tema tekstene kan ha. To elever fokuserer på grammatiske temaer som rettskriving og ”ordklasser osv”. En elev mener at det ofte er mange vanskelige ord i norsktekstene. Resten av svarene fokuserer på skjønnlitterære tekster som romaner og utrag, fortellinger og historier. Forklaringer blir også nevnt, og en elev kommer med et eksempel på en skildring, for å vise hvor nøye ting kan bli beskrevet i norskfagets tekster: ”han sto der, han var høy med mye klær, han hadde en lang kniv i hånda”. Min vurdering er at beskrivelsene av norskfagets tekster er mer overfladiske enn de i matematikk og naturfag. Det er for eksempel ingen elever som forsøker å si noe om hva de skjønnlitterære tekstene kan handle om. Fortellinger går igjen, og det virker som elevene med dette forstår beretninger, fiktive eller virkelige. Eleven som nevner forklaringer, kommer ikke med en vurdering av hva slags forklaringer hun refererer til. Årsakene til at norskfaget ikke er like lett å definere, kan være at det har en

mye videre profil enn naturfag og matematikk. Dette skal jeg komme tilbake til i mitt avsluttende kapittel, i forbindelse med Martins inndeling av to faglige diskurser (se kap.3)

5.3 Resultater fra intervjuene

5.3.1 Gjennomføringen av intervjuer

Jeg har gjennomført tre intervjuer på ca en halv time hver. De tre intervjuene ble gjennomført med to og to elever. Lærerne kom med forslag om hvilke elever som burde intervjues. Kriteriene for utvalgelse var at jeg ville ha elever med gode muntlige fremstillingsevner, så jeg lot lærerne som kjenner elevene godt komme med forslag. Disse elevene fikk med seg et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring hjem (vedlegg 1), som de tok med signert tilbake til skolen. Alle intervjuene ble gjennomført på et av skolens grupperom, samme dag. Elevene fikk selv velge hvem som skulle intervjues sammen. Jeg har vedlagt en intervjuguide (vedlegg 4) med noen overordnede spørsmål. Jeg har startet hvert intervju med å snakke litt om hvordan intervjuet skal foregå, hva jeg skal bruke dataene til og hvordan dataene vil bli anonymisert. Dersom elevene hadde spørsmål har disse blitt besvart etter beste evne før selve intervjuet startet. Under intervjuet ble elevene stilt spørsmål om hva og hvordan de leser i ulike fag. De fikk i mange tilfeller oppfølgingsspørsmål. Jeg ba elevene om å være mest mulig konkrete og etterlyste stadig eksempler på ting vi snakket om. I mange tilfeller ba jeg elevene om å komme med forslag til årsaker til ulike litterasitetshendinger de tok opp. De ble også bedt om å sammenligne lesing i ulike fag med fokus på likheter og forskjeller, og også likheter og forskjeller mellom lesing de gjorde på skolen og hjemme.

5.3.2 Om analyse av kvalitative data

Jeg har transkribert alle intervjuene, hvilket resulterte i 43 sider med tekst som er vedlagt. Jeg har anonymisert elevene ved å kalle de for andre navn enn deres egne, og dette er også gjort med lærernes navn der disse blir nevnt.

Under analysen av dataene har jeg gått systematisk igjennom transkripsjonene og forsøkt å finne ut hva elevene mener er vanlige tekster og arbeidsmåter med lesing i ulike fag. Jeg har

fargekodet ulike deler av teksten og sammenlignet hva de enkelte elevene har svart på de samme spørsmålene, for å se hva det er konsensus om og hva som skiller elevsvarene.

Det første intervjuet er av to elever jeg kaller Maria og Eivind, deretter intervjues Georg og Agnes og til slutt Magnus og Henrik. Jeg vil først gjengi noe av det som ble sagt under intervjuene i forhold til fagene som inngår i mitt utvalg, for så å se på hva elevene sa om andre fag. Intervjuene gir grunnlag for å si noe om hvilke tanker elevene selv gjør seg rundt egne litterasitetshendinger og praksiser.

5.3.3 Norsk, naturfag og matematikk

Et av de første spørsmålene jeg stilte var hvordan elevene arbeider med tekster i norskfaget. Maria sa ” Vi leser igjennom, og så svarer vi på spørsmål fra teksten etterpå”. Agnes og Georg mente at lesing i norsktimene ofte ” er mest læreren som snakker og så leser vi litt i boka”. Magnus sa at de i norsk ”leser dem [tekstene] vel først, og så gransker vi igjennom dem”. På spørsmål om hva denne granskingen består av, kom det frem at man ”går igjennom de vanskeligste ordene (...) for å skjønne teksten bedre”. Dette samsvarer godt med de litterasitetshendingene jeg observerte i norsktimene. Så snakket vi om hvilke tekster som ble brukt i norsktimer. Eivind nevnte historier og fortellinger. Fortellinger ble også nevnt av Georg, som i tillegg oppga faktatekster eller saktekster. Å forklare hva en faktatekst er var ikke enkelt for elevene, Georg sier at det er tekster ”som handler om det vi har om i øyeblikket”. Han kommer ikke på noen eksempler på slike tekster de har hatt den siste tiden i norsk, men konkluderer med at ”Det må jo være noe med rettskriving og ...noe sånn å gjøre”. Også Henrik er inne på rettskriving, han sier at tekster i norsk ” (...) er vel litteratur og litt sånn...litt sånn ordklasser og rettskrivning og sånn...regler og sånt”. Georg sier at tekstene i norsk kommer fra læreboka, eller så har læreren kopiert de. Agnes supplerer med å forklare at tekstene de får fra læreren kan være: tekster ” som hun har funnet på nettet og skrevet ut...så får vi sånne små hefter som vi leser fra”. Magnus og Henrik får også spørsmål om hvor tekstene kommer fra, og også de svarer at de enten er fra læreboka eller en ”blekke” med ”oppgaver og lesetrening”. På spørsmål om disse utdelte tekstene ligner læreboka eller ikke, sier Magnus at ” De kan være litt annerledes, men de er mest ganske like”. På spørsmål om elevene vet om de har noen tekster hjemme som kunne blitt brukt til noe på skolen, sier Agnes at det kommer an på faget, men at i norsk ”så er det nok noe som går an å brukes”. Likevel klarer hun ikke å finne et eksempel på en tekst hun kunne tatt med hjemmefra til

skolen for å bruke den: ” det hadde vært vanskelig det og, for det er så mye...som det er...norsk er så mye, og da er det vanskelig å vite hva du skal lete etter”.

Alle elevene blir bedt om å forklare hva som hadde vært et typisk bilde av en klasse som arbeider med tekster i norsk. Jeg ber elevene forestille seg at de får et kamera av meg, og at de skal tenke seg at de tar et bilde av noen som arbeider med en tekst i norsk. Jeg sier at bildet skal være så typisk og representativt som mulig, og ber elevene beskrive bildene de ville tatt. Georg sier at han ” ville tatt bilde av noen som leser eller skriver. Eller følger med på læreren”. Etter en oppfordring om å bli enda mer nøyaktig sier han ” Sitte og lese. Maria sier hun ville tatt et bilde der man ”Ser en som sitter og leser en bok... eller, få med boka og personen.” Magnus sier at han ”(...)ville tatt bilde av noen som leser og jobber med oppgaver samtidig.(...) og Henrik supplerer han med: ”Kanskje med noe sånn, bare for å vise... eller, i norsk innføring så er det jo sånn at det må være så fint som mulig da, for rettskriving og alt sånn, det er da det skal handle mest om å...å gjøre det fint da...så liksom...vi satt jo kanskje å viska litt og...viskelær ved siden av eller noe sånt og...” Georg sier det kunne vært to elever på bildet, som leser sammen, mens de andre velger å ha en elev som leser alene. Henrik og Magnus gir uttrykk for at å lese alene er bedre for konsentrasjonen, men Henrik svarer bekreftende på at det noen ganger kan være bedre å lese sammen: ”Ja, det kan også være. Hvis, eller, hvis man gjør lekser så, hvis det er noe man ikke forstår eller man gjør det med en venn eller noe sånt også da forstår man og lærer man jo mer”.

I naturfag mener Eivind at det arbeides mest med faktatekster. Det samme sier Magnus, som forklarer at dette kan være tekster som ”handler om universet, hvordan stjernene ble lagd og sånn”. Dette samsvarer godt med oppgaven i spørreundersøkelsen hvor elevene skulle beskrive en typisk naturfagtekst. Da er fakta og informasjon det gjennomgående i beskrivelsene av naturfaglige tekster. Agnes mener tekstene kan handle om mange forskjellige ting. Maria mener naturfagtekstene handler om noe i miljøet eller i naturen. Tekstene kommer fra læreboka eller utdelte kopier. Når det gjelder hvilke arbeidsmåter som er vanlige i naturfag, er det verdt å merke seg at det er i dette faget elevene kommer med flest varierte svar. På spørsmål om et typisk naturfagbilde, et bilde der man arbeider med tekster i naturfag, sier Magnus følgende: ”Det kan være ganske forskjellig [fra matematikkbildet], for det kan være at vi er på kjemirommet og prøver å skape noe”. På mitt spørsmål om hva dette har med lesing å gjøre, forklarer Magnus at man må skjønne hva man

gjør, slik at man ikke kan skade seg. Henrik og Magnus ler og svarer bekræftende på at det gjelder å lese ekstra nøye i forbindelse med naturfagforsøk. Georg og Agnes snakker om at læreren, Petter, ofte veiver med armene i naturfagtimene. På spørsmål og hvorfor dette skjer, svarer Georg og Agnes følgende:

Georg: Få oss til å forstå hva vi leser og snakke om det vi leser og...ja.

Marte: Sånn at når han veiver med armene, som du sier, så har det noe med det dere leser å gjøre?

Georg: Ja

Agnes: Ja(lavt)

Marte: På hvilken måte da? Kan dere komme med et eksempel?

Agnes: Ofte så... for eksempel når vi hadde om... om universet da, da drev han jo og tok frem masse folk som gjorde forskjellige ting for å vise hvordan det fungerer...fungerte, for at vi skulle skjønne det, for det var, ja...

Marte: Men har det noe med det dere leser å gjøre?

Agnes: Ja.

Georg: Ja.

Marte: På hvilken måte da?

Georg: Ja, han prøver å forklare oss det vi nettopp har lest, og få oss til å forstå hva vi leser.

Marte: Ja...

Agnes: Ofte er det sånn at du bare sitter og leser og så forstår du ikke helt hva det handler om og da prøver han å liksom få oss til å forstå hva hver setning betyr.

Marte: Hjelper det?

Georg: Ja!

Agnes: Det gjør det.

Min vurdering er at de intervjuede elevene viser noe mer refleksjon om egen lesing i naturfag enn i de andre fagene, da de svarer mer utfyllende på hva de gjør i naturfag. Det nevnes at man leser for å lære (Magnus), for å skape ting på kjemirommet (Magnus og Henrik), for å vite noe om verden (Magnus), oppdagelser (Georg) eller om noe som har skjedd eller som er nå (Agnes) og for å vite noe om miljøet eller naturen (Maria). Elevene sier også mer om hvordan de leser, at de må lese nøye i forbindelse med forsøk (Magnus og Henrik), at de leser mer i naturfag enn flere andre fag (Georg), at det kan være vanskelige, nye ord (Maria) og at det hjelper å gjennomgå teksten sammen i klassen (Agnes og Georg).

På spørsmål om matematikklesing er elevene opptatt av tall og oppgaver. Eivind mener at det nesten bare er regnefortellinger i matematikk, og sier at de arbeider mer med oppgaver i dette faget enn i norsk og naturfag. Dette samsvarer igjen godt med definisjonene på typisk matematikktekst som kom frem under spørreundersøkelsen tilknyttet matematikk. Georg definerer en matematikktekst som ”en tekst med et matematisk spørsmål, med en slags oppgave i den”. Agnes sier at de matematiske spørsmålene er annerledes enn andre spørsmål fordi de ofte har med tall å gjøre. Da jeg spør om det er mulig å lage et matematisk spørsmål uten tall, svarer Agnes og Georg at det er vanskelig, men mulig. De kan imidlertid ikke

komme med forslag til hva annet enn tall det kan være i et matematisk spørsmål eller hva det er som egentlig gjør tekster til matematikktexter. I Henriks beskrivelse av et typisk matematikkilde mener han det er viktig å få med det matematiske utstyret som hører med, som kalkulator og linjal. Jeg spør han om dette er med under selve lesingen av matematikktexter, hvorpå han svarer: ”Mmm. I hvert fall for oppgaven som følger rett etter”. Henrik mener at det ikke er så mye lesing i matematikk, men at tavla blir brukt mye og dette gjør det enklere å forstå, ”fordi [forklaringen] viser oss trinn for trinn, mens boka kan bare vise hvordan ligningen er først og så hvordan han har svart”. Magnus mener lesing i matematikk ikke ligner lesing i andre fag. Han sier:

I matte må vi lese hvordan vi skal gjøre. Fordi i en ligning så kan det være mange forskjellige regnearter, så må vi finne ut...vite at vi skal regne multiplikasjon og dele først, og så må vi ta parenteser og til slutt pluss og minus.

Agnes og Georg mener det er mer oppgaver i matematikk enn andre fag, men at oppgavene i matematikk er mindre, altså mindre tidkrevende. I norsk og naturfag er oppgavene mer krevende, sier Agnes, men i matematikk er det mange små oppgaver. Litterasitetshendingene i matematikk fremstår som noe ensidige, da elevene som intervjues kommer med få forklaringer på hva man egentlig gjør i matematikk, utover at det regnes på oppgaver. Hva oppgavene handler om begrenses til tall. På spørsmål om hvordan oppgavene kan være ulike svarer Maria at dette kommer an på hvilket kapittel man har kommet til boka. Tekstene i matematikk kommer altså fra læreboka eller oppgaveark.

5.3.4 Intervjuer: oppsummering og analyse (naturfag, matematikk og norsk)

Min konklusjon er at gjennom disse intervjuene så fremstår naturfag som det faget med mest allsidige litterasitetshendinger – og dermed også praksiser. Litterasitetspraksiser inneholder også holdninger og følelser, og det virker som elevene har et mer reflektert forholdt til sin egen lesing i nettopp naturfag. Elevene gir flere konkrete eksempler på hvordan tekstene kan variere i naturfag, og ulike tekster er et vesentlig element dersom en vil skape varierte litterasitetspraksiser. Det er også i naturfag jeg får flest eksempler på hvordan man kan arbeide med tekstene.

Flere av elevene sier at man kan skille tekstene i naturfag, matematikk og norsk fra hverandre ved å se på hva tekstene handler om. Tema er altså hovedforskjellen på tekstene i utvalgsfagene i følge de intervjuede elevene. Matematikktekstene skiller seg fra de andre

ved å handle om tall, og tall virker så dominerende for tekstbegrepet i matematikk at en kan spørre seg om tekster med matematisk innhold, uten talltegn, hadde blitt definert av elevene som noe annet enn matematikkttekster i en tverrfaglig kontekst. Flere av elevene er lite konsekvente når det gjelder å vurdere om det de leser i disse fagene er mest likt eller mest forskjellig, de svarer først at det er mest forskjellig og så mest likt. På utfordringen om å ta et bilde som skulle illustrere hva lesing i faget er, altså hvordan typisk arbeid med tekster i det aktuelle faget kan være, forslo Maria og Eivind å levere et bilde av ”noen som leser” i alle fagene. De hadde vanskeligheter med å komme på ting som kunne skille bildene fra fagene fra hverandre. Henrik snakker om litterasitetshendinger i matematikk med tilhørende utstyr, som kalkulator og linjal. Også Magnus skiller mellom lesing i matematikk og annen lesing, da litterasitetshendingene i matematikk ofte innebærer at man må lese for å forstå hvordan man selv skal kunne gjøre noe senere.

Mens matematikktteksten virker å være den enkleste å definere, ved å kople matematikkttekster og tall, virker norsk som den vanskeligste. Agnes og Georg oppsummerer de tre fagenes ulike temaer slik:

Agnes: Det handler om forskjellige ting, ofte i matte så er det folk som gjør forskjellige ting så skal vi...ja, det er mye om tall, i matte, mens i naturfag så er det mest om ting som har skjedd eller...

Georg: Oppdagelser

Agnes: ...eller som, ja, oppdagelser, noe som har skjedd eller noe som er liksom nå.

Marte: Og i norsk....

Agnes: Norsk er det mest sånn...Der er det egentlig ikke så veldig mye spesielt, der er det mer sånn...

Georg: Grammatikk og...

Agnes: ja.

Agnes mener at norsk ”ikke er så mye spesielt”, samtidig som hun sier at dersom hun skal finne en norsktekst hjemme så er det ”litt vanskelig å vite hva du skal lete etter”. Hun er også upresis når hun sier at man kan lete etter ”analysegreier eller verb eller substantiv eller et eller annet sånt noe”. Maria svarer bekreftende på at norsktekster kan inneholde fakta, men hun klarer ikke å komme med eksempler eller forslag til hva slags fakta en norsktekst kan inneholde. Eivind er også mer upresis i norskbeskrivelsene, når han snakker om at man i norsk leser ”grammatikk og sånn”. Magnus hevder at ”i norsk er det på en måte undervisning når man leser” og sett sammen med elevenes problemer med å definere norsktekster kan dette tyde på noe mer ensidige litterasitetshendinger som ikke i stor nok grad oppfordrer til refleksjon rundt fagets tekster og arbeidsmåter. På den annen side kan disse vanskelighetene med å definere fagets tekster komme av at norskfaget kan ha et videre

spekter av tekster og at dette er et fag som i større grad enn andre fag kan benytte seg av flere typer tekster som ikke ligner hverandre og ikke har kjennetegn som for eksempel tall. Også i min analyse av L06, fant jeg at det noe upresise begrepet ”ulike tekster” er det som beskriver norskfagets tekster i læreplanen for norsk

Alt i alt virker det som elevene synes det er vanskelig å være presise når det gjelder å forklare for eksempel hva som skiller tekstene og litterasitetshendingene i fagene. Da jeg spurte Eivind om hva som skiller fakta i naturfag og fakta i norsk, brøt han ut ”Nei det vet jeg ikke!”. Georg konkluderte utfordringen med å finne noe annet enn tall som kunne danne grunnlag for et matematisk spørsmål med ”Nei, si det”, mens Agnes svarte ”Jeg vet ikke jeg”.

Heller ikke når det gjelder lesemåtene de bruker på ulike tekster, er elevene presise i sine beskrivelser av forskjeller og likheter. Magnus mente han leser tekstmeldinger på samme måte som han leser alt annet. Utover at flere mente de leser bedre og mer konsentrert til prøver enn dersom tekstens innhold ikke skal kontrolleres etterpå, var det ikke mulig for meg å registrere noen bevissthet i forhold til egne lesemåter, utover at man kom med eksempler på lesemåter som ”skumlesing”. Det virket som elevene forsøkte så godt de kunne å finne svar på spørsmålene de fikk, men at de rett og slett manglet trening i å snakke om sine egne lesepraksiser. Det er forståelig at elevene mener at ”fakta” er gjennomgående i naturfag. Tall inngår i mange av deres litterasitetshendinger i matematikk og bidrar til at tall blir selve kjennetegnet på en matematisk tekst. Dette er generaliseringer og innsnevring som kan bidra til et noe statisk tekstbegrep. I norskfaget virker det derimot som om tekstbegrepet er litt mer åpent, ikke nødvendigvis fordi det er videre, men kanskje heller noe vagt og ikke har noen karakteristiske kjennetegn slik elevene opplever at naturfag og matematikk har.

5.3.5 Lesing på tvers av fag

Maria og Eivind er enige om at det er mye lesing på skolen, men ikke i gym og kunst og håndverk. Tekstene i kunst og håndverk er bruksanvisninger eller forklaringer på hva man skal lage. Magnus og Henrik ser ikke poenget med å ha tekster i gym, men på oppfordring om hva en slik tekst kunne handlet om foreslår Magnus bilder med tekst som viser hvordan

man kan gjennomføre treningsøvelser som sit-ups og push-ups og armhevinger. Henrik mener norsk og engelsk er de fagene man leser mest i, og Magnus supplerer med samfunnsfag. Henrik mener at det er opplagt hvorfor man må lese så mye i engelsk, da det handler om ”å lære språket mer og lære flere ord og lære å uttale òg”. En kan jo spørre seg om ikke disse argumentene er vel så gjeldende for mye av norskfagets lesing. Georg og Agnes mener det er i norsk og naturfag de leser mest.

Henrik sier at den lesingen som er vanligst på skolen er å lese og så gjennomgå, og at de leser mest alene. Lærerne leser også ofte høyt eller forteller hva de ulike delene av teksten kan handle om. På spørsmålet om han synes at elevene leser mest på samme måte eller mest forskjellig i de forskjellige fagene, svarer Henrik ”forskjellig”, men uten en helt overbevisende forklaring på hvor forskjellen ligger:

Henrik: Det er mer sånn fakta og ... fakta og sånt i i ... naturfag og ... matte da, men det er litt mer sånn Historie i samfunnsfag og historie og ... og så er det litt mer sånn trenelesing og ... lærelesing da i ehhh norsk og matt... eehhh i norsk og engelsk

Georg er også inne på at man ikke gjør det samme når man leser i de ulike fagene, men for han er forskjellen at man i matematikk ofte får oppgaver man tenker på å løse mens man leser, mens i norsk mener man at man leser for ” å lære, holdt jeg på å si... leser for å finne ut... for eksempel om bøyning av verb eller...noe sånt”.

Agnes sammenligner lesingen av bøker og blader hjemme med det hun leser på skolen. Hennes konklusjon er at det er mer fakta på skolen. Eivind sier også at det er fakta han leser mest av på skolen. Maria mener at hvem som velger tekstene man skal lese kan ha betydning, fordi man ”blir vel mer interessert hvis du velger noe du selv har lyst til å lese”. Hun mener man leser stort sett på samme måte på skolen.

Igjen virker det som det er vanskelig for elevene å si noe konkret om hva som utgjør forskjellene og likhetene i litterasitetshendingene og praksisene de deltar i – og å si noe om hvorfor de leser i de ulike fagene utover at de leser ”for å lære”. Å kople lesing til oppgaver og prøver er noe flere av elevene gjør under intervjuet. Magnus gir uttrykk for at man må gjøre oppgaver for å lære, og på spørsmål om man ikke blir god i ting uten å gjøre oppgaver svarer han ”Nei, man må trene seg på det.” I utgangspunktet snakker Magnus her om matematikkoppgaver, men da jeg spør om dette også gjelder i norsk bekrefter han dette. Eivind mener at måten man kan vite at man har lært noe er å ha prøver, og blir supplert av

Maria som mener at man har lært dersom ”man liksom klarer å forklare det man har lest etterpå da”.

Det er faktisk under samtaler om prøver at elevene klarer å gi de mest detaljerte beskrivelsene på ulike lese måter de praktiserer. Jeg oppfordrer elevene til å forklare meg hvordan de leser en tekst rett før en prøve, kontra siste dagen før sommerferien uten muligheter for prøve. Maria og Eivind er samstemte i at de ulike situasjonene gir ulike lese måter:

Eivind: På prøver så får vi spørsmål og da vil vi vel prøve å finne ut hva de spørsmålene er så da...

Maria: vil prøve å lære av det da sånn at du kan det på prøva. Når det er sommerferie da er det liksom ”ja, samme det” og hvis... da er det liksom ikke noe spesielt for da...trenger du ikke å svare på noe senere...”

Agnes og Georg forklarer også forskjellen på lese måtene i de to situasjonene:

Agnes: Vi leser jo grundigere før en prøve, for å få liksom best mulig karakter, mens er det ikke noe som testes leser du ikke så... nøye.

Marte: Hva er det man gjør når man leser grundig da? Hvis du tenker at nå skal jeg gjøre det veldig bra på prøva, nå skal jeg lese grundig, hva er det du gjør da?

Agnes: Prøver å skjønne alt som står der, leser det flere ganger, sånn.

Marte: Hvorfor leser du det flere ganger?

Agnes: For å få mest mulig ut av det.

Georg: Og huske mest av det du leser.

Marte: Så når du leser teksten en gang til da, leser du den på samme måte som første gangen eller blir det annerledes?

Agnes: Det blir litt annerledes for du vet allerede litt hva som står der, da ser du kanskje litt andre ting

Både Maria og Agnes er her inne på at hvorvidt tekstens innhold etterprøves har avgjørende betydning for lese måten.

5.3.6 Konklusjoner lesing på tvers av fag

Min konklusjon for intervjuene er at elevene formidler et noe ensidig bilde av litterasitetspraksiser, der det å lese for å lære nytt stoff som kontrolleres ved oppgaver eller prøver er dominerende. At oppgaveløsning knyttet til tekst er en vanlig litterasitetspraksis i skolen, er et funn flere klasseromsforskere har kommet til. Det virker som elevene jeg har snakket med ikke har erfaring i å problematisere tekstutvalget som danner grunnlag for litterasitetshendingene de deltar i. Selv om det å gi elevene erfaring med kritisk lesing er

fremhevet flere steder i Kunnskapsløftet, virker det ikke som dette er noe de intervjuede elevene klarer å formidle, de uttrykker heller at de "tar de tekstene de får" – og ikke skiller disse fra hverandre ut i fra fagspesifikke trekk.

6. Konklusjoner og avsluttende drøfting

I denne avhandlingen har jeg kombinert en tekstanalyse av læreplanen for Kunnskapsløftet med empiriske undersøkelser, med fokus på litterasitetshendinger og litterasitetspraksiser. Jeg har forsøkt å belyse problemstillingen ”Hvilke litterasitetshendinger er fremtredende i naturfag, matematikk og norsk –og hvordan bidrar disse til ulike litterasitetspraksiser?” Jeg vil nå drøfte mine viktigste funn og konklusjoner.

Et overordnet funn i min analyse av Kunnskapsløftet, er at planens forsøk på å la hvert fag definere lesing, tekster og arbeidsmåter peker mot et vidt tekstbegrep. Tekstbegrepet i Kunnskapsløftet er sammensatt av mange ulike forslag til teksttyper, og representanter for ulike fag har fått foreslå tekster som ivaretar de ulike sjangrene knyttet faget. Selv om det i hvert fag har blitt definert hva lesing er og det finnes forslag til teksttyper, savner jeg en overordnet forklaring på hvordan de ulike teksttypene er ment å utfylle hverandre. Riktignok presiseres det i L06 at norskfaget har et særskilt ansvar for leseopplæringen, men utover dette sies det lite om hvordan de ulike teksttypene skal arbeides med i et tverrfaglig perspektiv. At de ulike fagenes læreplaner har referanser til teksttyper som overlapper hverandre uten at dette problematiseres, er også en utfordring. Det defineres nemlig ikke i planene hva som er ment med ulike referanser til teksttyper. Hva som egentlig menes med ”symboler” i læreplanene for kroppsøving, naturfag, kunst og håndverk, musikk og matematikk er uklart, og om ”symboler” har samme referanse i disse planene problematiseres ikke. Dette kan være utfordrende for alle som vil sette seg inn i Kunnskapsløftets tekstbegrep på tvers av fag. Den samme uklarheten gjelder hva som ligger bak de ulike foreslåtte måtene å arbeide med tekst på. Jeg forstår det for eksempel slik at ”å granske” er det samme som ”å utforske”, mens ”å hente informasjon” samsvarer med ”å samle informasjon”. Selv om dette er språklige utfordringer som kan anses som definisjonsspørsmål, tror jeg det kan gjøre læreplanens overordnede tverrfaglige tekstbegrep mindre tilgjengelig.

Gjennom mine observasjoner fremsår naturfagtimene som timer hvor læreren og elevene sammen forsøkte å avdekke mest mulig mening fra tekstene. Det ble arbeidet systematisk med lesing, men læreboka dominerte sterkt som utgangspunkt for de fleste litterasitetshendinger. Forarbeid ble det brukt mye tid på. I tre av tre timer ble det lest for nå

forstå, for å samle informasjon og for å kunne skrive egne notater. Elevene samarbeidet ikke i mindre grupper i løpet av de tre timene.

I timene jeg observerte i matematikk, problematiserte læreren matematisk lesing som en annen måte å lese på. Ligninger ble brukt som eksempler på tekster der bokstavens referanse ikke har noen annen funksjon enn å angi en ukjent faktor, og at det derfor er vilkårlig hvilke bokstaver en velger. Det ble lagt vekt på at $2x$ eller $2b$ eller $2m$ i matematikk betyr det samme, nemlig to ganger ukjent, i motsetning til i ”vanlige tekster”, der en sjelden kan endre deler av teksten uten at tekstens innhold forandres. I matematikk hadde læreren ofte foreberedt tekster som ble skrevet på tavlen, for at elevene skulle skrive av disse. Det ble fokusert mye på oppgaveløsning og læreren kontrollerte fortløpende at regneoppgavene ble gjort.

Norsktimene jeg observerte ble dominert av lesing av lange tekster som ble lest høyt av lærer med innskutte forklaringer av ord og til dels innhold. Timene i norsk inneholdt færre ulike litterasitetshendinger enn naturfag og matematikk, og fremsto som noe ensformige. Det ble ikke brukt tid på å problematisere tekstene eller relatere tekstenes innhold til tidligere læring.

Elevenes egne definisjoner av typiske tekster i matematikk, norsk og naturfag samsvarer godt med Jim Martins skille mellom diskursen i naturvitenskapelige fag (som matematikk og naturfag) og diskursen i samfunnsvitenskapelige eller humanistiske fag (som norsk). Martin mener at de fremste kjennetegnene på naturvitenskapelige fag er faglig terminologi, ”techincality”, og hierarkier. Dette stemmer godt med naturfag i mine undersøkelser, som karakteriseres som et fag der fakta og informasjon står sentralt. I intervjuene kommer to elever inn på at naturfag kan ha mange ”rare ord” de ikke har hørt før, ” navn på forskjellige ting som vi liksom aldri har hørt om før.” Det er sannsynlig at elevene her snakker om naturfaglige begreper. En elev i spørreundersøkelsen, oppsummerer flere av trekkene mange elever fremhevet i sine beskrivelser av den typiske naturfagteksten: ”alt innholdet er lærerikt, og det er fint å lese og god orden”. Også matematikkfaget har trekk Martin hevder preger den naturvitenskapelige diskursen, da dette faget ofte benytter seg av erfaringer fra dagliglivet som oversettes til en faglig verden. Dette ser vi både i læreplanen, som eksplisitt foreslår tekster fra dagligliv, og i flere av elevenes definisjoner på typiske matematikkttekster. Flere elever beskriver matematikkoppgaver som tar utgangspunkt i kjøp,

og praktiske problemer (hvor mye koster varene? Hvor mye har man igjen?) som må løses. Også her nevnes fagterminologiske ord som ”ligninger”.

At norskfaget fremstår som vanskeligere å definere både i spørreundersøkelsen og i mine samtaler med elever, stemmer også med Martins beskrivelse av den overordnede diskursen i humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag. Denne diskursen er nemlig mer åpen og abstrakt, og tilbyr argumenterende tekster og problematiseringer i større grad enn den fremmer entydige svar. At norskfaget da fremstår som det minst varierte når det gjelder både tekster og arbeidsmåter, er desto mer overraskende. Et fag som har overordnet ansvar for lesekompetansen bør i større grad enn jeg har funnet i mine undersøkelser tilby varierte tekster og arbeidsmåter. Jeg synes også det er underlig at opplevelsesperspektivet, som er vektlagt i L06 og som tradisjonelt knyttes nettopp til norskfaget, er så lite synlig. Elevene ble ikke på noe tidspunkt oppfordret til å forklare hva de syntes om tekstene, og det ble ikke gjort forsøk på å øke opplevelsesperspektivet. Dersom jeg hadde hatt anledning til det, hadde jeg selvsagt også intervjuet lærerne deres refleksjoner rundt lesingen i de ulike fagene. I *Tekstsamtaler* har Kulbrandstad mfl. intervjuet ti norsklærere på ungdomstrinnet om hva de mener er vesentlig for at en tekst skal kunne fungere godt i klasserommet. I likhet med tekstene jeg observerte i bruk, var ikke tekstene norsklærerne i *Tekstsamtaler* oppga skrevet spesielt for ungdom. De intervjuede norsklærerne legger derimot stor vekt på opplevelsen ved lesing:

Lærerne begrunner valgene først og fremst med at med at det dreier seg om tekster som gir elevene gode leseropplevelser. (...) Dels snakker de om emosjonelle opplevelser, dels om mulighet til gjenkjennelse og dels om opplevelse av aktualitet. (Kulbrandstad, Danboldt, Sommervold og Syversen 2005: 177).

Med utgangspunkt i læreplanenes definisjoner av fag, har jeg undersøkt hva som leses i løpet av noen skoletimer. Både naturfag, matematikk og norsk fremstår som lærebokdominerte fag i de timene jeg har undersøkt. Elevene bekrefter dette gjennom intervjuer. Det er også verdt å merke seg hvordan ulike tekstforslag fra planen i naturfag, som brosjyrer, oppskrifter og bruksanvisninger, blir brukt mer i norsk og matematikk enn i naturfag i følge elevene. Alt i alt fremstår tekstvariasjonen mellom fagene som liten, samtidig som matematikk og naturfag har fagspesifikke sjangrer elevene klarer å oppfatte og definere. Det kan virke som det som bidrar til å dekke læreplanen i norsks målsettinger om å utvikle kulturforståelse, få del i tekstkulturen og forstå seg selv og samfunnet, i beste fall er de ulike fagenes samlede litterasitetshendinger og praksiser.

I PISA 2006 kan det påvises en tydelig nedgående trend i både naturfag, matematikk og norsk når det gjelder gjennomsnittlige prestasjoner for norske elever. PISA 2006 viser at norske elever arbeider mindre med utforsking av egne ideer i naturfag enn OECD-gjennomsnittet men at praktisk elevarbeid forekommer noe oftere enn i andre OECD land. (Kjærnsli mfl 2007). PISA 2000 viste klare tendenser til at elevene hadde størst problemer med de oppgavene som stilte krav til nøyaktighet og utholdenhet, og der teksten ikke var særlig underholdende for ungdom (Lie mfl 2001). Nettopp det siste kan tyde på at norske elever ikke er tilstrekkelig vant til å jobbe med ulike typer tekst, og rene fagtekster spesielt.

Timene jeg observerte viste lærere som gjorde mye for å gjøre tekstene tilgjengelig for sine elever. Likevel virker bildet elevene selv gir gjennom spørreundersøkelsene og intervjuene noe ensidig. Det virker som man arbeider mye med lesing på samme måte i alle fagene. Selv om fagene har noe ulik leseprofil, der for eksempel naturfag fremstår som et fakta –og-informasjonsfag i større grad enn norsk og matematikk, virker det som de samme litterasitetshendingene går igjen i stor grad. Kirsti Klette (2003) observerte 30 klasser fordelt på 1., 3., 6. og 9. trinn i forbindelse med prosjektet ”Klasserommets praksisformer etter Reform 97”. Hun karakteriserer ungdomstrinnets undervisning som en undervisning preget av tradisjonelle strukturer, og elevrollen på ungdomstrinnet fremstår også som mer ensformig enn på barnetrinnet. Gunn Imsens (2004:63) omfattende undersøkelse knyttet til ulike arbeidsformer i norsk og matematikk på 4., 7. og 10. trinn konkluderer med at katetundervisning kombinert med individuelle oppgaver er den undervisningspraksisen som forekommer oftest i disse fagene. Dette samsvarer godt med mine funn.

Mine intervjuer, spørreundersøkelser og min systematiske observasjon viser til at læreboka fremdeles er mye brukt i de fagene jeg har undersøkt. Dette samsvarer også godt med funnene til Dagrud Skjelbred m.fl, som konkluderer sin rapport om læremidler med at praksis med å benytte én lærebok i hvert fag ser ut til å stå sterkt i klasserommene. Skjelbred m.fl. fant også at ungdomstrinnet viste seg å representere den mest konservative pedagogiske bruk av læremidler (Skjelbred, Solstad, Aamotsbakken 2005). I den grad én lærebok er den eneste eller den mest sentrale kilden til all tekst, vil den selvsagt bli svært styrende. En kan spørre seg om lærebokforfattere er seg bevisst muligheten de da har til å bidra til en tekstvariasjon som samsvarer med Kunnskapsløftets mål.

Læreboka er en så fremtredende utgangspunkt for litterasitetshendinger i mitt datamateriale at en kan spørre seg om ikke læreboka er med på å prege praksisene i både naturfag, norsk og matematikk i stor grad. Elevene jeg intervjuet bekrefter dette inntrykket av at læreboka er kilden til tekster i de fleste fag, og at å lese på skolen er å lese i en lærebok. En annen fremtredende litterasitetshending er ulike former for oppgaveløsning, og dette kombineres gjerne med læreboklesing. Dette samsvarer igjen med funnene til Skjelbred m.fl.

I forhold til utviklingen av allsidige litterasitetspraksiser er det uheldig dersom læreboka er den dominerende kilden til så og si all tekst. Som jeg har vært inne på i mitt teorikapittel, er skolens tekster ofte representanter for en institusjonalisert litterasitet, det Brian Street omtaler som ”dominant literacies.” Læreboka oppfattes gjerne som selve stereotypien på ”dominant literacy” og er et mye brukt eksempel på institusjonalisert litterasitet. Dersom skolen skal kunne gi elever evnen til deltagelse i allsidige litterasitetspraksiser, er det viktig at de også møter tekster fra andre arenaer på skolen. I flere av læreplanene for fag åpner Kunnskapsløftet for dette. For eksempel i læreplanen for matematikk fremheves det at elevene bør arbeide med tekster med innhold fra dagligliv og yrkesliv.

Det er bemerkelsesverdig hvor stor avstand det virker å være mellom elevenes tekstbegrep når det gjelder skoletekster og andre tekster. Det beste eksempelet på dette er at ingen av elevene jeg intervjuet kunne komme med eksempler på tekster de hadde hjemme, som kunne brukes til noe på skolen. De åpnet riktignok for at det sikkert fantes tekster hjemme som kunne blitt brukt på skolen, men ikke engang i norsk, hvor elevene selv fremhevet boklesing av historier og fortellinger, klarte de å konkretisere hva slags tekster de kunne ta med seg hjemmefra og bruke til noe på skolen. Dette tyder på et noe statisk tekstbegrep når det gjelder skoletekster. De eneste innslagene av ”vernacular literacies” jeg observerte, var litt skriving av lapper. Elevene selv rapporterte minimalt av litterasitet som ikke var igangsatt av lærere som en offisiell del av skoletimen.

Alt i alt virket det som om elevene som deltok i undersøkelsen, og spesielt elevene jeg intervjuet, gjorde det de kunne for å forklare mest mulig om måten de opplevde litterasitet på skolen. Likevel er det fremtredende at dette ikke er noe elevene jeg snakket med har erfaring i å snakke om, det virker ikke som de har blitt oppfordret til å reflektere eller vurdere sine egne praksiser knyttet til lesing i stor grad. Praksiser er vanskelige å ”fange”, da de inneholder både holdninger og følelser til lesing. Likevel mener jeg at jeg på grunnlag av

min undersøkelse kan antyde at de dominerende litterasitetspraksisene i naturfag, norsk og matematikk i mitt utvalg ikke fremstår som spesielt varierte og reflekterte. Elevene ga sjelden uttrykk for meta-perspektiver på egen lesing. Krittisk litterasitet, eller evne til å være krittisk til tekster, virket ikke som noe elevene er opptatt av. Flere elver bekreftet under intervjuene at de tar de tekstene de får, og at de aldri har tenkt mye på hvor tekstene egentlig kommer fra. At refleksjon var gjennomgående vanskelig å spore i alle fag, er bekymringsverdig.

Man må klare å benytte seg av de ulike tekstene som allerede eksisterer i skolen, på tvers av fag, samtidig som man må skape en bevissthet rundt forskjellene i disse typer tekst og hvordan de brukes ulikt og inngår i ulike praksiser. Slik vil man kunne utnytte de ulike teksttypene i større grad – og bidra til mer allsidige litterasitetshendinger og litterasitetspraksiser.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Angrosino, M. V., & Péres, K. A. M. d. (2000). Rethinking Observation. From method to context. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 673-702). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Axelsson, M. (2006). Litteracitetspraxis i förskolor med tvåspråkiga barn. *Svenskläraryrkeförbundet årskrift*, 53-67.
- Axelsson, M., Rosander, C., & Sellegren, M. (2005). *Stärkta trådar : flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap : utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Spånga Rinkeby språkforskningsinstitut
- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Oxford: Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R (red). (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Bell, J. (2005). *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social science*. Maidenhead: Open University Press.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det Nye norskfaget* (s. 207 s.). Bergen: Fagbokforl.
- Cohen, L., Morrison, K., & Manion, L. (2000). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: reading the word & the world*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey Publishers.
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies. From 'socially situated' to the work of the social. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (red.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2001). Reading, languages abilities, and semiotic resources; beyond limited perspectives on reading IJ. Larson (red.), *Literacy as Snake Oil: Beyond the Quick Fix*. (s. 7-26). New York: Lang.
- Gjørund, P., & Huseby, R. (1999). *I fokus: observasjonsarbeid i skolen*. [Oslo]: NKS-forl.
- Hagland, J. R. (2005). *Literacy i norsk seinmellomalder*. Oslo: Novus.
- Halliday, M. (1996). Literay and linguistics: a functional perspective IR. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in Society*. London og New York: Longman.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Imsen, G. (2004). *Det ustyrilige klasserommet - Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Keene, E. O. (2002). From Good to Memorable: Characteristics of Highly Effective Comprehension Teaching. I C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (red.), *Improving comprehension instruction: rethinking research, theory, and classroom practice* (s. 80-105). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kirke utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjærnsli, M (red), Lie, S., Olsen, R. V, Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleiveland, A. E. (2008). Lesing - mest for jenter? *Norsklæreren 1*, 8-11.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforl.
- Kulbrandstad, L., Danbolt, A.M.V, Sommervold, T., Syversen, E.M, (2005). Tekstsamtaler: Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag - slik lærere ser det. Vallset: Opplanske bokforlag
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- L06. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Larson, J., & Mars, J. (2005). *Making Literacy Real - theories and practices for learning and teaching*. London: Sage Publications.
- Lie, S.(red), Kjærnsli M., Roe A., Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv* (No. 82-90904-63-0). [Oslo]: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (red) (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforl.
- Martin, J. R. (1993). Life as a Noun: Arresting the Universe in Science and Humanities. I M. A. K. Halliday & J. R. Martin (red.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (s. 221-267). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Maybin, J. (2000). New Literacy Studies: context, intertextuality and discourse. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (red.), *Situated Literacies: reading and writing in context* (s. 197-209). London: Routledge.
- OECD. (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler: kvalitative metoder og danske kvalitative intervjuundersøgelers kvalitet*. [København]: Akademisk.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese: grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforl.
- Skjeltved, D. (2006). Sjangerer og lese måter i fagtekster. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag* (s. S. 31-46). Oslo: Universitetsforl.
- Skjeltved, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. [Tønsberg]: Høgskolen i Vestfold.
- Steinfeldt T. (1986). *På skriftens vilkår - et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo. landslaget for norskundervisning. Cappelen
- Street, B. V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. London: Longman.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice [elektronisk versjon]. *Current Issues in Comparative Education*, 5. Sist lest 24.10.07 fra <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse -en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (red.), *Lesefortsættelse. Lesing i kunnskapssammenheng - teori og praksis* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

-
- UNESCO. (2006). *Education For All Global Monitoring Report: Literacy for life*. Paris.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Framtidas Norskfag: språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn: rapport*. Oslo.
- Vacca, R. T. (2002). *Making a Difference in Adolescents' School Lives: Visible and Invisible Aspects of Content Area Reading*. I A. E. Farstrup, S. Jay Samuels (red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction. Third edition*. Newark, Delaware: International Reading Association
- Wågen, M. (2007). "Litterasitet i arbeidsplaner - en studie av grunnlaget for litterasitetshendinger og litterasitetspraksiser i arbeidsplaner på ungdomstrinnet": ikke publisert semesteroppgave på mastergradsmodulen "Tverrfaglighet i klasserommet". Høgskolen i Hedmark

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring og informasjonsskriv

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Vedlegg 3: Spørreskjema

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Transkriberte intervjuer

Marte Wågen

Oluf Melvoldsgate 66

2318 HAMAR

Hamar, januar 2008

UNDERSØKELSE OM LESING I ULIKE FAG

Til foresatte

I forbindelse med min mastergrad skriver jeg en avhandling om lesing på ungdomstrinnet. I den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2006, er lesing definert som en grunnleggende ferdighet i alle fag. Mitt fokus i min avhandling er på hvordan elever leser på forskjellige måter i forskjellige fag - altså hvordan lesing praktiseres i de ulike fagene –og på tvers av fag.

For å finne ut av dette og kartlegge noe av den lesingen som foregår vil jeg observere noen timer i aktuelle fag i klassen, be elevene om å besvare et enkelt spørreskjema, samt snakke med noen elever og lærere om de leseaktivitetene de deltar i.

Hele undersøkelsen er selvfølgelig anonym, og det er helt frivillig å delta. Hovedansvarlig for oppbevaringen av data er professor Lise Iversen Kulbrandstad ved Høgskolen i Hedmark, som er min faglige veileder. Alle data vil bli behandlet konfidensielt. Etter at jeg er ferdig med å skrive avhandlingen min (innen desember 2008) vil de originale dataene bli makulert. Det vil ikke få noen konsekvenser om noen velger å ikke delta, eller trekker seg underveis, selv om jeg selvfølgelig håper at så mange av dere som mulig velger å bidra til undersøkelsen min.

Med vennlig hilsen,

Marte Wågen

Vedlegg 1

Samtykke:

Jeg samtykker i at mitt/mine barn kan delta i undersøkelsen "Å lese på ungdomstrinnet: en studie av ulike leseaktiviteter og lesepraksiser i og på tvers av fag."

Dato, sted, signatur

Observasjonsskjema (fag): _____

Dato: ____ / ____ Observasjon nr: _____

1a. Teksttyper benyttet i løpet av timen:

- (.....)Lærebok
- (.....)Arbeidsbok
- (.....)Kompendium (sammensatte kopier)
- (.....)Annen type kopi: _____
- (.....)Arbeidsplan
- (.....)Annen bok en læreboka: _____
- (.....)Egne notater
- (.....)CD-rom
- (.....)Nettsted: spesifisert
- (.....)Nettsted: uspesifisert
- (.....)Annen bruk av IKT: _____
- (.....)Brosjyre
- (.....)Avis
- (.....)Bruksanvisning
- (.....)Oppskrift
- (.....)Tabell
- (.....)Diagram
- (.....)Symbol
- (.....)Matematisk uttrykk
- (.....)Formel
- (.....)Logisk resonnement
- (....) Annet: _____

1b. Teksttyper: ikke lærerintendert

- (.....)Mobiltelefon
- (.....)Bøker: _____
- (.....)Blader/tidsskrifter: _____
- (.....)Elektroniske tekster: _____
- (.....)Andre tekster:

2. Disse typer forarbeid ble gjort:

Hvor lang tid ble eventuelt brukt til forarbeidet: ca. antall minutter

- (.....)Læreren forklarte ord og begreper
- (.....)Lærer og elever samtalte om tekstens emne
- (.....)Lærer og elever samtalte om bilder, overskrifter
- (.....)Tekstens tema ble direkte relatert til tidligere læring gjennom samtale
- (.....)Elevene startet rett på arbeidet med tekstene:
- (.....)Andre måter:

3. Hvordan ble tekstene arbeidet med i klassen?

Sett 1 ved den beskrivelsen som er mest dekkende for det som skjedde, og eventuelt 2 ved densom nest best beskriver det som skjedde osv.

- a. Læreren leste teksten
- b Elevene ble bedt om å lese for seg selv
- c. Elevene hadde forberedt teksten som hjemmelekse
- d. Elevene ble bedt om å lese høyt etter tur
- e. Elevene ble bedt om å lese i grupper
- f. Elevene fikk ingen instruksjon om å lese
- g. Andre måter:

4. Formålet (eksplisitt) med å lese teksten(e) var å...

- (.....) Å tolke
- (.....) Å samle informasjon
- (.....) Å reflektere
- (.....) Å forstå innholdet
- (.....) Å kunne skrive notater/hovedpoenger
- (.....) Å kunne løse oppgaver individuelt
- (.....) Å kunne løse oppgaver sammen med andre
- (.....) Å diskutere teksten med andre
- (.....) Å arbeide med prosjekt
- (.....) Å kunne svare på muntlige kontrollspørsmål
- (.....) Å forberede seg til en prøve
- (....) Annet:

5. Hvilke læremidler ble det brukt mest tid på?

Dersom noen av de nevnte læremidlene ble brukt i undervisningen, ranger dem på en skala fra 1 til 6, der 1 betyr mest tid og 6 betyr minst/ikke noe tid:

Lærebok:

Arbeidshefter til lærebok:

Utdelte kopier:

Internett:

Andre tekster

Andre læremidler: _____

6. Andre merknader:

OBS: Dette er spørreskjemaet benyttet i naturfag. Spørreskjemaene i norsk og matematikk er helt like, bortsett fra at alle spørsmålene er tilpasset norsk og matematikk

Spørreundersøkelse:

Hva leser du i naturfag?

1-) Jeg er (sett kryss) gutt jente

2-) Her er noen påstander om aktiviteter du kan ha gjort i løpet av denne naturfagtimen. Sett kryss dersom du mener påstanden er riktig for deg.

I denne naturfagtimen har jeg:

- Lest for å tolke en tekst
- Lest for å samle informasjon fra en tekst (for eksempel faktaopplysninger)
- Lest for å reflektere over en tekst
- Lest for å forstå
- lest for å lære nytt stoff
- lest for å repetere noe jeg har lest før
- lest for leseropplevelsens skyld
- lest for å kunne skrive stikkord
- lest for å bli bedre kjent med en spesiell sjanger
- lest for å kunne svare på oppgaver
- lest av andre årsaker : skriv hvilke(n):

3-) Hvor vanlig synes du at disse leseaktivitetene er i naturfagtimene? Sett ring rundt svaralternativet som passer for deg:

Vedlegg 3

1	Jeg leser i naturfag for å forstå en tekst	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
2	Jeg leser i naturfag for å reflektere over en tekst, for eksempel for å kunne gi en personlig vurdering av tekstens innhold	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
3	Jeg leser i naturfag for å samle informasjon fra en tekst, for eksempel faktaopplysninger eller viktige poenger	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
4	Jeg leser i naturfag for å tolke teksten	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
5	Jeg leser sammen med andre elever i naturfagtimene	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
6	Jeg leser alene i naturfagtimene	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte

4-) Hva slags tekster leser du i naturfagtimene? Sett ring rundt svaralternativet som passer for deg. I naturfagtimene leser jeg:

1	Brosjyrer	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
2	Bruksanvisninger	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
3	Oppskrifter	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
4	Tabeller	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
5	Diagrammar	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
6	Symboler	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
7	Aviser	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
8	Læreboka	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte

9 Tekster fra andre bøker	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
10 Tekster fra internett som læreren har gitt meg adresse til	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
11 Tekster fra internett som jeg har funnet selv	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
12 Tekster skrevet av en medelev	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
13 tekster på kopierte ark (for eksempel fagark, arbeidsplan)	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
14 Tekster jeg har valgt selv	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
15 Tekster en annen elev har valgt for meg	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte

5-) Hvor ofte gjør du dette i naturfagtimene hvis du har mulighet? Sett ring rundt svaralternativet som passer for deg:

1 Jeg leser sms-meldinger på mobilen min	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
2 Jeg leser e-post eller andre typer elektroniske meldinger på internett	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
3 Jeg leser aviser eller blader som jeg ikke skal bruke til noe spesielt i naturfagtimen	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
4 Jeg leser tekster fra andre fag som jeg ikke skal bruke i naturfag	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
5 Jeg leser lapper eller beskjeder fra medelever	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
6 Jeg leser i en skoledagbok	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte

6-) Prøv å forklar så nøyaktig som mulig hva du synes er en typisk "naturfagtekst":

6-) Hva leser du hjemme? Er dette annerledes enn det du leser på skolen i naturfag?

Intervjuguide

Når dere jobber med tekster i ulike fag, hva er det dere gjør da?

-hvordan jobber dere med tekster i norsk?

-hvordan jobber dere med tekster i naturfag ?

-og hvordan jobber dere med tekster i matte?

-Hvis vi sammenligner det dere leser i naturfag, norsk og matte... Hva er det som er likt og hva er det som er forskjellig hvis vi tenker på TEKSTENE dere leser?

-er tekstene like?

-kunne man byttet tekster mellom fagene?

- Hva er det som er forskjellig fra matteboka til norskboka, for eksempel?

-Hvile er mest like og mest forskjellige? Av naturfag –norsk- matte tekstene?

-Gjør dere det samme med tekstene i de ulike timene da? Leser dere på samme måte?

-forklar

-eksempler

Kan dere tenke dere... hvis jeg ba dere om å hjelpe meg med å finne en typisk lesesituasjon i en norsktime... hvis jeg ga dere et kamera, og ba dere om å ta et bilde som skulle hete "Lesing i norsk" og være et typisk bilde fra noen som arbeider med en tekst i en norsktime... Hva ville du tatt bilde av da? Kan dere lage et bilde i hodet og forklare meg hvordan det bilde er?

-hvor mange

-hvor

-gutt/jente

Vedlegg 4

-hva slags tekst

Hvis dere fikk det samme bildeoppdraget i en matematikktime, hvis jeg sa at jeg måtte ha et typisk bilde fra en matematikktime hvor noen jobber med en tekst... hvordan kunne det bilde vært?

Og i naturfag? Et bilde fra noen som jobber med en tekst i naturfag, hvordan kan det være?

Leser dere i alle fag?

-Har du noen eksempler?

-Er det noen fag hvor man aldri eller nesten aldri leser?

Er det noen fag dere leser mer i enn andre?

-Kan du finne noen eksempler?

-Hvorfor tror dere at man leser mer i de fagene?

Leser dere på samme måte i de forskjellige fagene, eller leser dere likt?

-Eksempler?

Det er flere i klassen som har sagt i spørreundersøkelsen at de leser på en annen måte i skoletimer enn hjemme. Hva tenker dere om det?

Er dere enige? Hvorfor?

Hva er det som er annerledes?

Hva er annerledes når man leser hjemme?

Hvorfor?

Leser dere noen ganger helt andre ting enn det dere har fått beskjed om i timen?

Vedlegg 4

Hvor mange av dere har mobiltelefon? Bruker dere den på skolen? I timene?

Når jeg var i klassen deres så så jeg at det er mange som skriver lapper til hverandre... Er det vanlig?

TRANSKRIPSJON INTERVJU NR 1 (MARIA OG EIVIND)

Marte: Der, da går den... Kan dere bare si først hva dere heter, sånn at jeg har oversikt over det etterpå når jeg skal skrive dere inn...

Maria: (latter) Maria!

Marte: Hva heter du?

Maria: Maria.

Marte: Og du heter?

Eivind: Eivind.

Marte: Eivind, ok. Da er det Maria og Eivind jeg snakker med først. Det er det første intervjuet i dag. (Ehm) Jeg er veldig opptatt av lesing, så jeg prøver å finne ut mest mulig om hva dere leser på skolen, så det første spørsmålet mitt til dere det er: når dere jobber med tekster i ulike fag, hva er det dere gjør da, for eksempel når dere jobber med tekster i norsk... hva er det dere gjør da vanligvis?

Maria: Vi leser igjennom, og så svarer vi på spørsmål fra teksten etterpå.

Eivind: Ja...

Marte: Du er enig i det?

Eivind: ...mest det.

Marte: Hva slags tekster er det dere leser da?

Eivind: Historier og...ja, fortellinger.

Marte: Historier og fortellinger?

Eivind: Ja.

Maria: Ja, sånn.. eller, sånn vi kan lære av det da, sånn at vi skjønner hva vi skal gjøre.

Marte: Men er det tekster som ligner på hverandre, eller er det forskjellige tekster i norsk?

Eivind: Mja...

Marte: Kan dere komme med eksempler på tekster dere har jobbet med?

Maria: Eh...(latter)

Eivind: (latter)

Vedlegg 5

Marte: Hvor kommer tekstene fra?

Maria: (latter)

Eivind: (latter)

Marte: Hvis dere skulle hentet en norsktekst til meg nå...hvis jeg hadde sagt at jeg har aldri sett en norsktekst, jeg har ikke vært med i klassen deres nå i to uker, hvor hadde dere gått for å finne en tekst dere kunne brukt i norsken?

Maria: (latter)...vet ikke jeg egentlig...

Eivind: Biblioteket kanskje...

Marte: Biblioteket...?

Eivind: Ja, der finnes det jo historier.

Marte: Men (ehm), når lærerne deres finner tekster til dere, hvilke tekster er det dere bruker mest?

Maria: Sånn.... jeg vet egentlig ikke helt. (latter)

Marte: Dere vet ikke?

Eivind: Nei.

Maria: (latter)

Marte: Har dere en lærebok for eksempel?

Eivind: Ja!

Maria: Ja.

Eivind: Også er det...

Maria: Kontekst. [lærebok]

Marte: Bruker dere den mye?

Maria: Ja.

Eivind: Ja.

Marte: Mm. Men (ehm), har dere noen ganger tekster som ikke er fra Kontekst?

Maria: Ikke i norsk...

Marte: Ikke i norsk?

Vedlegg 5

Eivind: Nei.

Marte: Nei... (Ehm). Hvis dere jobber med tekster i naturfag da?

Eivind: (lavt) Da er det vel bare fakta og sånn.

Marte: litt høyere...?

Eivind: Da er det bare fakta og sånn.

Marte: Fakta om hva da?

Eivind: (latter) Om det vi har om?

Marte: (latter) Det dere har om, ok. Men er det aldri fakta i norsktekstene?

Maria: Jooo...

Eivind: Jo, det er da det...

Marte: Men er det fakta om de samme tingene, i naturfag og norsk?

Maria: (langsomt) Nei.

Eivind: Nei.

Marte: Men... hvorfor er det forskjellig?

Maria: (latter)

Eivind: (latter) nei det vet jeg ikke!

Marte: (latter) var det vanskelig å snakke om dette?

Maria: (latter)

Eivind: Nja... litt.

Marte: Litt? Ja...men hvis dere tenker dere en naturfagstekst, hvis jeg hadde bedt dere nå: "kan dere hente en naturfagtekst for meg", hvilken som helts naturfagtekst, hva kunne den handlet om...?For eksempel?

Maria: (latter)

Eivind: (latter)

Maria: (latter)

Eivind (lavt) materialer...

Vedlegg 5

Marte: Ok, hvis jeg hadde tatt med en tekst til dere, hvis jeg hadde fått låne alle bøkene dere har, og tatt en kopi av en tekst fra en av bøkene, og tatt med den, og lagt den på bordet her sånn...og sagt "hvilken bok tror dere denne teksten kommer fra?"...hadde dere klart å svare på det tror dere?

Eivind: Nja, det tror jeg.

Maria: Mmm.

Marte: Dere hadde sett om det var en norsktekst eller en mattetekst eller en naturfagtekst?

Maria: Ja.

Eivind: Ja.

Marte: Hva hadde dere gjort for å finne ut av det?

Eivind: Stoffet...

Maria: Se hva det handler om...

Marte: Fordi det handler om forskjellige ting eller...?

Maria: Ja (latter)

Marte: (latter) Ja, det er litt vanskelig å snakke om disse tingene, fordi vi driver så mye med det, og så tenker vi kanskje ikke så mye på det...

Eivind: Nei.

Marte: Men tekstene dere jobber med i matte...det er kanskje litt lettere å svare på, hvordan er de?

Eivind: Det er regnefortellinger nesten bare.

Marte: Regnefortelling? Kan du... hvis jeg sier nå at jeg vet ikke hva en regnefortelling er... Kan du forklare meg det?

Eivind: (latter)

Maria: (latter)

Marte: Hvis du skulle lagd en regnefortelling...

Eivind: Lotte, for å si det sånn, hadde to epler. Og så mistet hun to. Da hadde hun to igjen.

Marte: Ja, ok. Sånn at... men hvis tekstene... Hvis vi sier at dere har noen tekster i norsk og noen i naturfag og noen i matte, hvis dere tenker på noen tekster fra de fagene, er det noen av de fagene som ligner... er det noen av de tekstene som ligner mer på hverandre enn andre?

Maria: Nei egentlig ikke.

Vedlegg 5

Eivind: Egentlig ikke.

Marte: Så de er... men synes dere de er mest like eller mest forskjellige?

Maria: Forskjellige.

Eivind: Mest forskjellige kanskje.

Marte: Jeg har sett på det dere har svart i spørreskjemaene... og da er det mange som har sagt... det er mange flere som har svart på hva som er en typisk matematikkt tekst og da har man kommet med oppgaver... synes dere det er mer vanlig med oppgaver i noen av fagene?

(stille)

Marte: Hvis dere tenker på naturfagtimer og mattetimer og norsktimer, er det noen av de timene dere gjør mer oppgaver enn andre?

Eivind: Ja, matte.

Marte: I matte?

Eivind: Ja.

Marte: Er de oppgavene alltid like...

Eivind: Nei.

Marte...eller er de veldig forskjellige?

Maria: Det spørres åssen kapittel man er i.

Marte: Ja... (Ehm) men hvis vi da sammenligner det dere leser i naturfag, norsk og matte... Hva er det som er likt og hva er det som er forskjellig, hvis vi tenker på de tekstene...? For nå har vi snakket om at noe er likt, og noe er forskjellig... Kan dere komme med noen eksempler på hva som er forskjellig... Hvordan vet vi at en tekst er en mattetekst og ikke en naturfagtekst, for eksempel?

Maria (latter)

Eivind: Eh... (latter)

Marte: Dere sa jo i stad til meg at hvis jeg hadde lagt tre tekster på bordet ...

Maria: Ja.

Eivind: ja?

Marte: ...så hadde dere klart å si hvilken.... Hvis vi begynner med det, hvis vi sier at vi har tre tekster på bordet, også sier jeg: "plukk ut matteteksten", dere klarer det, hvis jeg hadde hatt det?

Vedlegg 5

Eivind: Ja.

Marte: Hvordan hadde dere klart det... Hvorfor er den annerledes fra de andre, er spørsmålet.

Eivind: Fordi det handler om regning...og sånn.

Marte: Så man kjenner den igjen fordi den handler om regning?

Eivind: Ja.

Marte: Og de andre to da? Hvis vi da tar bort matteteksten og så ligger det igjen en norsktekst og en naturfagtekst...hvordan klarer vi å skille de fra hverandre... hvis dere svarer så nøyaktig som mulig...

Maria: I naturfag da så ser man liksom at det handler om noe i miljøet da eller i naturen...

Eivind: Mmm.

Maria: ...men i norsk da er det sånn om historie og ...masse...

Eivind: Grammatikk og sånn.

Marte: Ok. (Ehm) Skal vi se... Ja, nå kommer det en oppgave som er... kanskje enda vanskeligere, jeg vet ikke...hvis dere tenker dere nå at jeg hadde bedt dere om å hjelpe meg med å finne en typisk leseituasjon i en norsktid...hvis jeg ga dere et kamera og ba dere om å ta ett bilde som skulle hete "lesing i norsk" som jeg skulle bruke til å illustrere lesing i norsktidene, sånn som det er ... en typisk lesesituasjon i norsk... noen som arbeider med en tekst i en norsktid...hva tror dere at dere ville tatt bilde av da?

(stille)

Marte: Hvis jeg hadde gitt deg et kamera og sagt kan ikke du ha det en uke, og så skal du ha med ett bilde tilbake til meg, også skal det være et bilde fra en norsktid... Klarer du å se for deg et sånt bilde?

Eivind: Ja...(sakte)

Marte: Hva kunne det vært på det? For eksempel?

Eivind: Ja... det kunne vært en fortelling... også spørsmål til...og sånn.

Marte: Men hvis du skulle tatt ett bilde, når ville du tatt bildet? Prøv å se for deg helt konkret at du går inn i en norsktid, og så tar du ett bilde til meg... av noen som jobber med en tekst... Hva ville du tatt, hvordan ville bildet ditt sett ut da tror du?

Maria: Ser en som sitter og leser en bok... eller, få med boka og personen.

Marte: Ja, du får med boka og personen. ..En person?

Vedlegg 5

Maria: Ja, det kan vel...

Eivind: Det kan være flere.

Maria: Det er vel det samme.

Marte: Men hvis dere må velge typisk... Hvis jeg skulle hatt den på forsiden av en bok som het "Lesing i norsk" ...og det skulle være det mest typiske bildet man kunne fått tak i fra en norsktime, hvor mange... hvor mange ville dere hatt på bildet da?

Eivind: En kanskje.

Marte: En, kanskje?

Eivind: Ja.

Marte: Og hvor ville den personen sitted hen? Eller ville den stått eller gått rundt eller...hvis dere prøver å se bildet inne i hodet deres... hvordan er det bildet?

Maria: Sitter vel...

Eivind: Ja...

Maria: Sitter vel i klasserommet

Eivind: Ja, og leser eller noe sånt, kanskje.

Marte: Ja... og hva er det man leser?

Maria: (latter)

Eivind: Hmm...

Marte: Hva slags tekst er det...?

Eivind: En fortelling, kanskje.

Marte: En fortelling...

Eivind: Mm.

Marte: ..fra en bok eller et ark eller ...?

Eivind: Ja, kanskje utdrag fra en bok.

Marte: Et utdrag fra en bok, ja...

(stille)

Marte: Var det en vanskelig oppgave...?

Vedlegg 5

Maria: (latter)

Eivind: (latter) litt.

Marte: Litt? For dere skal få den en gang til (ehm), og da, hvis dere tenker dere da at dere har levert bildene deres til meg og så sier jeg "tusen takk for bildet, nå skal dere få et nytt oppdrag, så dere får nytt kamera, og så skal dere ta et bilde fra en naturfagtime, et bilde av noen som leser i naturfag"...hva gjør dere da? Hva tar dere bilde av da?

Maria (utydelig)

Marte: Noen som arbeider med en tekst i naturfag...

Maria: det blir vel nesten det samme egentlig.

Eivind: Ja, det blir det samme.

Marte: Det blir nesten det samme...?

Eivind: Ja.

Marte: (latter) Dere leverer det samme bilde på nytt?

Eivind: (latter) ja.

Maria: Eller, man sitter kanskje med to bøker da, og i den ene boka svarer man man på spørsmål fra teksten ...

Marte: Mm. Ok. Og man sitter fortsatt...

Maria: (latter)

Marte: ...på pulten sin?

Eivind: Ja.

Marte: ja, det siste spørsmålet til den oppgaven, det er jo selvfølgelig at dere får kameraet en gang til...

Maria: (latter)

Marte... og da skal dere ta bilde i mattetimen, da går dere inn i mattetimen, se for dere det i hodene deres nå... dere går inn i mattetimen, med kamera klart og så skal dere knipse et perfekt bilde av noen som jobber med en tekst i matte... Hva tar dere bilde av da?

Eivind (latter): Det samme da... sitter på pulten...

Maria: (latter)

Vedlegg 5

Eivind: (latter) kanskje med noen flere bøker.

Maria: (latter)

Marte: Med noen flere bøker..? Ja... Men betyr dette nå at dere gjør det samme hele tiden på denne skolen eller? (latter)

Maria (latter)

Eivind: Mm...nja...

Marte: Lærerene deres skal ikke høre på opptaket altså.

Maria: (latter)

Marte: Men dette er litt morsomt da, for jeg har lest alle spørreskjemaene og da er det mange som sier at de leser på forskjellige måter hjemme og på skolen. Er det... hva tenker dere... om det?

Maria: (latter) det er vel egentlig ganske sant...

Marte: Det er ... sant? Hvordan da?

Maria: det er... liksom i timene... da leser man liksom sammen med andre eller leser høyt da for ...

Eivind: Ja.

Maria: ...hverandre, men hjemme da leser du for deg sjøl.

Eivind: Ja.

Marte: Ja. Hva er det dere leser hjemme? Leser dere to hjemme?

Maria: lekser da... (latter)

Eivind: lekser ja.

Marte: Dere leser bare lekser...?

Maria: Stort sett.

Eivind: Ja.

Marte: Hva annet er det man kan lese hjemme?

Eivind: Bøker

Maria: Bøker ja.... (latter)..tegneserier...

Marte: Så dere leser aldri noe annet enn bøker hjemme?

Vedlegg 5

Maria: Ikke ofte.

Eivind: Jo, aviser og sånn...

Marte: mm...

Eivind: Ukeblad...

Maria: ja det (utydelig)... (latter)

Marte: har dere mobiltelefon?

Maria: mm.

Eivind: ja.

Marte: Begge to? Men det er ingen som sender telkstmeldinger til dere?

Eivind: Jo.

Maria: Jo jo jo.

Eivind: jo det og.

Marte: Men dere leser de, gjør dere ikke det?

Eivind: Ja!

Maria: Ja.

Marte: Ja? ... Man tenker kanskje ikke på det som lesing?

Eivind: Nei...

Maria: Det er jo...har ikke gjort det.. (latter)

Marte: Nei... Jeg har jo spurt om... på spørreskjemaet, det husker dere kanskje, om dere leser tekstmelding i timen hvis dere har mulighet til det. Gjør dere ikke det – eller gjør dere det?

Maria: ikke ofte, ikke som jeg kan huske jeg har gjort det egentlig.

Eivind: Nei...

Marte: Nei... Så dere leser... stort sett det dere får beskjed om å lese...?

Maria: Ja...

Marte: ...er det sånn?

Eivind: Ja.

Vedlegg 5

Maria: (latter)

Marte: Ja, men nå hørtes det jo litt likt ut det dere fortalte meg, ikke sant... fordi dere valgte jo nesten like bilder fra de forskjellige timene...

Eivind: Mm.

Marte...men er det sånn at dere leser i alle fag...på skolen?

Eivind: Ja...

Maria: Ikke i alle fag, ikke i sånn...

Eivind: Gym og (utydelig)

Marte: Hva sa du?

Eivind: Ikke så mye i gym da.

Maria: ikke så mye i kunst og håndverk heller.

Eivind: Nei...

Marte: Nei? Ikke så mye i kunst og håndverk... hvis dere skal lese noe i kunst og håndverk, hva leser dere da?

Eivind: Oppgaver.

Maria: Eller hvordan liksom, hvis vi skal... for eksempel skal lage noe og så...får vi en bruksanvisning da, på en måte...

Eivind: Ja, (utydelig) hvordan vi skal lage det.

Marte: Men hvordan er det man leser en bruksanvisning ? Ligner det på noen andre tekster eller er den annerledes synes dere?

Maria: Vi leser vel punkt etter punkt...kanskje.

Eivind: Ja.

Maria: Ja, kanskje.

Marte: ja, man følger...nedover...

Maria: Ja.

Marte: ja, men er det noen fag der dere leser mer enn i andre fag?

Maria: Naturfag og samfunnsfag er det ...

Vedlegg 5

Eivind: Det er ganske mye lesing i norsk egentlig

Maria: Norsk

Marte: Hvorfor det tror dere?

Maria: (latter) Har ikke tenkt over det.

Eivind: Nei, egentlig ikke.

Marte: Nei...? (Ehm) Men det er flere i klassen... Ja, skal vi se...som sier at de leser på en annen måte hjemme og da har jeg også spurt hva de leser hjemme...og da er det mange som har valgt tekstene selv, ikke sant, hvis dere leser hjemme, hvis dere leser noe annet enn lekser... tror dere det betyr noe for hvordan man leser, om man har valgt teksten selv eller ikke?

Maria: Litt kanskje...

Eivind: Ja.

Maria: Blir vel mer interessert hvis du velger noe du selv har lyst til å...

Eivind: Ja.

Maria: ...å lese?

Marte: Ja? Det tror jeg også! Når jeg var i klassen deres, så så jeg at det var mange som skriver lapper til hverandre... Gjør dere det, noen gang?

Maria: Noen ganger ja (latter)

Marte: Noen ganger...?

Eivind: Ja.

Marte: Så dere tror... Tror dere det er vanlig, tror dere man gjør det... Hvis dere har mulighet, hvis Petter [lærer] og Hans [lærer] går ut av klassen for eksempel, tror dere det blir mer lapper da?

Eivind: Det blir det sikkert. (latter)

Maria: (latter) Ja.

Marte: Ja?

Maria: Da blir det også mer prating da...og da prater man i stedet for å sende lapper, vel.

Eivind: Mm.

Vedlegg 5

Marte: Men hvis dere hadde tenkt dere at jeg ikke hadde vært på besøk på skolen deres, og at jeg var litt forsinket med oppgaven min da, og ikke hadde gjort alt jeg skulle... og så hadde jeg ett minutt med dere to også hadde jeg sagt at nå må dere fortelle meg helt nøyaktig...hvis jeg hadde vært her i to uker, og sett på timene deres , hva tror dere jeg hadde funnet ut da om hvordan dere leser i de ulike fagene? ... Hva tror dere man ser mest av for eksempel, hva er det vanligste...at dere leser...?

Eivind: Fakta kanskje.

Marte: Fakta?

Eivind: Ja.

Maria: Mm.

Marte: og hvorfor leser dere... hva er det dere gjør.... Hvorfor må dere lese?

Maria:For å lære (latter)

Eivind: (samtidig) For å lære...

Marte: For å lære (latter)...

Maria: (latter)

Marte: Hvordan vet man at dere har lært da?

Eivind: Prøver.

Marte: Prøver...?

Eivind: Ja.

Maria: Hvis man liksom klarer å forklare det man har lest etterpå da.

Eivind: Mm.

Marte: Ja... Tenker du at man skal forklare det muntlig med spørsmål eller at man skal skrive noe eller...

Maria: Det blir vel det samme.

Marte: Ja...? Tror dere at man leser på en annen måte hvis man ikke skal ha prøve?

Maria: Ja.

Eivind: Ja.

Marte: Hvis det er siste dagen før sommerferien og dere får en faktatekst som dere skal lese...tror dere at dere leser den på en annen måte enn hvis det er dagen før prøve?

Vedlegg 5

Maria: Ja!

Eivind: Ja...

Marte: Kan dere prøve nå å forklare meg hvorfor dere leser forskjellig og hva som er forskjellen?

Eivind: På prøver så får vi spørsmål og da vil vi vel prøve å finne ut hva de spørsmålene er så da...

Maria: vil prøve å lære av det da sånn at du kan det på prøva. Når det er sommerferie da er det liksom "ja, samme det" og hvis...da er det liksom ikke noe spesielt da for da...trenger du ikke å svare på noe senere...

Eivind: Nei...

Maria: ...da blir litt mer ukonsentrert og ikke orker... Det er ikke sånn med alle da, men det er sånn med meg.

Eivind: Med meg og.

Marte: Ja... Men du sa at man leser og så prøver du å finne ut hva...hva man kan spørre om?

Eivind: Mm.

Marte: Så da leser du og prøver å tenke...

Eivind: Ja...

Marte: ..på hvilke spørsmål kan det komme av denne teksten?

Eivind: Ja, (utydelig)

Marte: Og det gjør du ikke hvis du leser en tegneserie hjemme, for eksempel?

Eivind: Nei.

Marte: ok, men da tror jeg dere har... hvis ikke... er det noe mer dere har lyst til å si?

Eivind: Nei (latter)

Maria: (latter)

Marte: Hva tror dere jeg kommer til å finne ut om lesingen deres da... tror dere at jeg kommer til å finne ut at dere leser mest likt eller at dere leser på veldig mange forskjellige måter i de forskjellige fagene?

Eivind: Mest likt kanskje...

Marte: Du tror det?

Vedlegg 5

Eivind: Ja.

Maria (latter)

Marte: Hva tror du da?

Maria: Mest likt.

Marte: Ok. Da får vi se hva de andre sier da, tusen takk skal dere ha.

Eivind: Vær så god!

Maria: (latter).

TRANSKRIPSJON INTERVJU NR 2 (GEORG OG AGNES)

Marte: Ja, da tror jeg faktisk den er i gang... kan dere bare si først hva dere heter?

Georg: Georg

Agnes: Agnes

Marte: Kjempefint... så da bare starter vi rett på. Som dere vet så er jeg opptatt av lesing og jeg prøver å finne ut mest mulig om hva dere leser på skolen i de forskjellige timene og det er jo derfor jeg har vært med dere i flere timer nå. Så det første jeg lurer på det er : når dere jobber med tekster i ulike fag, hva er det dere gjør da...med tekster i norsk for eksempel, hvordan er det dere arbeider med de tekstene?

Agnes: Vi..elller...det er mest læreren som snakker og så leser vi litt i boka.

Georg: Ja, læreren har mye tavleundervisning, men så leser vi litt sjøl og, litt høytlesning av og til og.

Marte: Hva er det dere leser da? I norsk?

Georg: Ja, det... Noen ganger er det fortellinger og så er det... faktatekster eller ...saktekster

Marte: Hva kan de faktatekstene handle om? Hva er det fakta om... for eksempel?

Georg: Det vi har om i øyeblikket.

Marte: Kan du... kan du tenke på en faktatekst som dere har hatt, som du vet om? Et eksempel fra norsken?

Georg: (...) Nei...jeg kan ikke komme på noe.

Marte: Nei...?

Georg: Det må jo være noe med rettskriving og ...noe sånn å gjøre.

Agnes: Eller bare en historie som har med det vi har hatt om.

Marte: Hvor kommer disse tekstene fra, i norsken?

Georg: Læreboka. Eller som Marianne [lærer] har funnet da.

Vedlegg 5

Agnes: Som hun har funnet på nettet og skrevet ut...så får vi sånne små hefter som vi leser fra.

Marte: Ja.(ehm).. hva tror dere...hva tror dere Marianne tenker på da, hvis hun skal finne en tekst til dere da, hvis det skal være en norsktekst, hva slags tekster er det hun prøver å finne tror dere?

Georg: Noen som ikke er altfor vanskelige å forstå.

Agnes: Det kan kanskje ha noe med... eller...det må ha noe med det temaet vi har om.

Marte: Ja... Hvis dere hadde...hvis dere hadde gått hjem og prøvd å finne noen norsktekster hjemme, hadde det gått bra?

Agnes: Nei...

Georg: Nei...(utydelig)

Marte: Det er ingen norsktekster hjemme hos dere?

Georg: Jo det er vel det...

Agnes: Det kan godt hende det er det, men det er litt vanskelig å vite hva du skal lete etter.

Marte: Ja, men hvis jeg hadde tatt med tre tekster, en fra naturfag og en fra matte og en fra norsk, som dere ikke har hatt enda, men som dere skal ha, kanskje om noen månedter... også hadde jeg tatt de med, og lagt de på bordet her. Hadde dere klart å si hvilken som var en mattetekst og hvilken som var en naturfagtekst og hvilken som var en norsktekst? ... Hvis jeg hadde bedt dere om å si "hvilken av disse er norskteksten som dere skal bruke i norsken om noen uker?", hadde dere klart å finne den?... tror dere?

Georg: Ja...jeg tror det.

Marte: Hva hadde dere sett etter da, for å finne norskteksten?

Agnes: Noe som har noe med noe...analysegreier eller verb eller substantiv eller et eller annet sånt noe.

Marte: Ja?

Agnes: Det hadde kanskje vært det.

Georg: Ja.

Vedlegg 5

Marte: Hvis jeg hadde bedt dere om å finne en naturfagtekst da, av de tre...Hva er det dere gjør vanligvis, i naturfag...

Georg: Ja, vi leser... og skriver ned notater.

Marte: Hva slagst tekster er det i naturfag da?

Georg: Ja, om det vi har om for øyeblikket. Om universet har vi om nå da... så leser vi om det og forskjellige folk som er tilknyttet oppdagelser .

Agnes: Så er det ofte sånn... Nå er det veldig mye om sånn forskjellige ting, som..ja.. når vi hadde om materialer for eksempel da var det om... først var det om en type og så en annen type senere ...litt sånn forskjellig.

Marte: Ja... Hvis dere jobber med tekster i matematikktimen, hvordan er de tekstene, hvis dere skulle forklart meg hva som er en vanlig matematikkt tekst?

Georg: Øh.. Det er er tekst med et matematisk spørsmål, med en slags oppgave i den.

Marte: Hva...Hvordan er matematiske spørsmål annerledes enn andre spørsmål?

Georg: Det har...

Agnes: Det har ofte med tall å gjøre.

Georg: Ja...med...ja...

Marte: Kan det være noe annet enn tall?

Georg: Ja...Det kan vel det...

Marte: Hvis jeg spør dere...Tror dere jeg klarer å lage et matematisk spørsmål uten å bruke tall, går det an?

Agnes: Det går sikkert an...

Georg: ...vanskelig...

Agnes: ..men det er sikkert litt vanskeligere å løse, hvis det ikke er tall.

Marte: Ja, hva annet enn tall kan det være?(...) Hva er det som gjør det til en mattekst?

Georg: Nei, si det.

Agnes: Jeg vet ikke jeg.

Vedlegg 5

Marte: Nei, jeg vet ikke jeg heller, jeg bare spør dere. Men hvis vi nå sammenligner det dere leser i naturfag, norsk og matte, hva er det som er likt, mest likt, og hva er det som er forskjellig, hvis vi tenker på tekstene dere leser?

Georg: Hm.

Marte: Hvis vi tar først hva som er likt...Hva er det som er likt med de... er det noe som er likt med norsk, matte og naturfag?

Georg: Nei, det er ikke veldig likt...Det er, det er forskjellige ting vi har om...så...

Marte: Men er det noe som er likt med tekstene?

Agnes: Det kan jo være at en norsktekst handler om noe som vi har hatt om i naturfag...sånn bare for å, liksom bare for å få fram et poeng.

Marte: Mmm. Men er det noe... Da er det... Hvis det ikke er så mye som er likt, da er det sikkert noe som er forskjellig.

Georg: Ja.

Marte: Ja, og hva er det, som er forskjellig med tekstene i norsk, naturfag og matte?

Georg: Det er jo... eh.... (...) nå glemte jeg hva jeg skulle si.

Marte: Jammen da spør jeg en gang til da. Hvis du har tre tekster og den ene er fra norsken, den andre er fra naturfag og den andre er fra matte, så har vi sagt nå at...at det er mye som ikke er likt, og da er det sikkert mye som er forskjellig. Hva kan dere tenke dere er den største forskjellen mellom matematikkteksten og de andre for eksempel?

Georg: Det er forskjellige temaer.

Agnes: Det handler om forskjellige ting, ofte i matte så er det folk som gjør forskjellige ting så skal vi...ja, det er mye om tall, i matte, mens i naturfag så er det mest om ting som har skjedd eller...

Georg: Oppdagelser

Agnes: ...eller som, ja, oppdagelser, noe som har skjedd eller noe som er liksom nå.

Marte: Og i norsk....

Agnes: Norsk er det mest sånn...Der er det egentlig ikke så veldig mye spesielt, der er det mer sånn...

Vedlegg 5

Georg: Grammatikk og...

Agnes: ja.

Marte: Så tema er forskjellig, er dere enig i det?

Georg: Ja.

Agnes: Ja.

Marte: Men er de skrevet på samme måte...synes dere?

Georg: (sakte) Nei

Agnes: Kanskje noe som er likt, men det er ikke så mye.

Marte: Så.. er det noe med språket som er annerledes i naturfag for eksempel?

Georg: (utydelig) vi bruker vel sånn...

Marte: Er det noe som er vanskeligere eller lettere å lese, synes dere?

Georg: Eh...

Agnes: Det er vel ganske likt, egentlig.

Georg: Ja.

Agnes: Kanskje noen steder så er det noen rare ord og sånn, men...

Marte: Hvilke fag er det som det er rare ord i da, synes du?

Agnes: Det er jo en del rare ord i naturfag.

Georg: Ja...

Marte: Hva slags ord er det, hvor kommer de fra? Hvorfor er de rare?

Agnes: (utydelig) navn på forskjellige ting som vi liksom aldri har hørt om før. Sånne ting.

Marte: Så det er nye ord?

Agnes: Ja

Georg: Ja

Marte: Ja, hva gjør dere med de da... hvordan finner dere ut hva de betyr?

Vedlegg 5

Agnes: Enten så står det hva de betyr eller så spør vi lærern.

Marte: Ja.

Agnes: Som oftest.

Marte: Ok... (ehm). Da tenkte jeg jeg skulle gi dere en liten oppgave. Hvis dere kan tenke dere nå...hvis jeg ba dere om å hjelpe meg med å finne en typisk lesesituasjon i en norsktime, hvis jeg da ga dere et kamera, et kamera hver, også ber jeg dere om å ta et bilde som skal hete " Lesing i norsk" og være et typisk bilde fra noen som arbeider med en tekst i en norsktime... Hva, hva tror dere at dere ville tatt bilde av da?

Georg: Jeg ville tatt bilde av noen som leser eller skriver. Eller følger med på lærern.

Marte: Hvis du måtte velge én av de tre da, hvis jeg sa at jeg trenger ett bilde, og det skal hete "lesing i norsk" ...hva tror du ville vært det beste bildet, det mest typiske bildet for deg fra en norsktime?

Georg: Sitte å lese.

Marte: Hvor sitter man da?

Georg: På pulten, eller ved pulten...

Marte: Ja...?

Georg: ..og sitter og leser.

Marte: Hva er det man leser da?

Georg: Ja, hvis det er norsktime...Vi leser jo ofte noe med grammatikk eller en fortelling.

Marte: Fra boka, eller fra ark eller... hvis du tenker deg at du skal ta bildet ditt, hva tror du du ville vakt å ha med på bildet, hvor skulle teksten kommet fra?

Georg: Bok.

Marte: Bok. Skulle det vært en gutt eller en jente på bildet ditt da, tror du?

Georg: Akkurat det samme.

Marte: Akkurat de samme...

Georg: Vet ikke...

Marte: Men skulle du hatt en person som leser alene eller skulle du hatt mange?

Vedlegg 5

Georg: Kunne hatt to, som sitter og leser sammen.

Marte: Du tror det hadde vært like bra, som typisk norsksituasjon, enn hvis en satt alene?

Georg: Ja.

Marte: Ja...Leser dere mye sammen?

Georg: Jeg sitter alene, så jeg leser ikke så mye sammen med noen.

Marte: Nei... Men hva ville du tatt bilde av? (til Agnes)

Agnes: Jeg ville vel tatt bilde av noe av det samme... en klasse eller en eller to personer som sitter og leser. Det hadde nok blitt noe av det samme.

Marte: Ja...Men hvis dere fikk den samme oppgaven, hvis dere leverte norskbildene deres til meg og så sier jeg "tusen takk – nå trenger jeg ett bilde til fra hver og det skal være fra en naturfagstime". Så skal dere tenke dere at dere går inn i naturfagstimen og så skal dere være der og sitte med kamera klart...og ta et perfekt bilde av noen som leser i naturfag.. veldig typisk, klassisk naturfaglesing... hva er det på det bilde da?

Georg: Da er det en elev som sitter og leser, så står Petter [lærer] og veiver med arma.

Marte: (Ier) så står Petter og veiver med arma, ja, men hvorfor tror dere han gjør det når dere leser? Hva er det han prøver på da?

Georg: Få oss til å forstå hva vi leser og snakke om det vi leser og...ja.

Marte: Sånn at når han veiver med armene, som du sier, så har det noe med det dere leser å gjøre?

Georg: Ja

Agnes: Ja(lavt)

Marte: På hvilken måte da? Kan dere komme med et eksempel?

Agnes: Ofte så... for eksempel når vi hadde om... om universet da, da drev han jo og tok frem masse folk som gjorde forskjellige ting for å vise hvordan det fungerer...fungerte, for at vi skulle skjønne det, for det var, ja...

Marte: Men har det noe med det dere leser å gjøre?

Agnes: Ja.

Vedlegg 5

Georg: Ja.

Marte: På hvilken måte da?

Georg: Ja, han prøver å forklare oss det vi nettopp har lest, og få oss til å forstå hva vi leser.

Marte: Ja...

Agnes: Ofte er det sånn at du bare sitter og leser og så forstår du ikke helt hva det handler om og da prøver han å liksom få oss til å forstå hva hver setning betyr.

Marte: Hjelper det?

Georg: Ja!

Agnes: Det gjør det.

Marte: Ja. Så bra! Tror dere dere leser annerledes når han gjør sånne ting –og prøver å vise dere hva teksten handler om?

Georg: Ja.

Agnes: vi leser kanskje litt annerledes også får vi med oss mer.

Marte: Ja, men da, hvis dere får det samme oppdraget én gang til da, i en mattetime: ta med et kamera om ta et bilde av noen som jobber med en mattetekst. Hva tror dere det bilde kunne vært, for eksempel?

Agnes: Det hadde vært en person som satt med en bok foran...eller en sånn kladdebok, skrev i en kladdebok og hadde læreboka foran seg.

Marte: Bruker dere kladdebok mer i matte enn i andre fag?

Agnes: Ja.

Georg: Ja.

Agnes: I naturfag har vi ikke kladdebok, der skriver vi på ark, i permen, mens vi bruker det mest i matte.

Marte: Hvorfor det?

Georg: Det er der vi må ha alle oppgavene våre.

Marte: Men er det mer oppgaver i matte?

Vedlegg 5

Georg: Ja

Agnes: Ja

Marte: Hvorfor det, tror dere?

Agnes: Der har vi litt mindre oppgaver, sånn som i naturfag og norsk så er det større oppgaver som på en måte krever litt mer, i matte er det heller mange små.

Marte: Nettopp...så de tar mindre tid, matteoppgavene?

Georg: Ja...

Agnes: Ja.

Georg: ...men det er mange flere.

Marte: Men det er mange flere...så dere bruker like mye tid?

Georg: Ja.

Marte: Er det noen fag dere bruker mer tid på oppgaver enn andre? ...Synes dere?

Agnes: Det er mest oppgaver i matte, så kanskje vi bruker mest tid på det, men jeg tror ikke det er så veldig stor forskjell...

Marte: Nei... er det noen... leser dere i alle fag...på skolen?

Agnes: Ja...

Georg: Ja...unntatt gym.

Marte: Dere leser ikke i gym?

Georg: Nei.

Agnes: Nei.

Marte: Aldri?

Agnes: Aldri gjort det før i hvert fall.

Georg: Det begynner vi med i videregående det. Ikke nå.

Agnes: Dere tror ikke at det er meningen at dere skal lese i gym?

Georg: Nei, i hvert fall ikke enda.

Vedlegg 5

Marte: Sånn at hvis jeg forteller dere at (ehm), for det finnes en plan for gym...(ehm), som er lagd av, på en måte av staten da, altså en læreplan...og der står det at man skal lese i gym. Synes dere det er rart? (stille) Det står det på ungdomskolen også...

Georg: Ja, jeg vet ihvertfall at det er på videregående, for jeg har en bror som går i første og han...

Marte: Ja, da har de egen gymbok også.

Georg: Ja.

Agnes: Vi har aldri lest i gym før.

Marte: Men hvis dere skulle lese i gym...Hvis jeg hadde sagt at jeg var gymvikar og ...”jeg synes at vi skal lese et eller annet i gymmen, kan ikke dere to hjelpe meg nå, hva...hva kan vi lese i gym?”...Uten å ødelegge gymtimen, for det må fortsatt være gym, men hva kunne man ha lest da?

Georg: Tja, lese om fettforbrenning eller... ja, noe sånt.

Agnes: Hvordan trene ordentlig og bra for å få mest ut av treninga.

Georg: Ja...

Agnes: Eller, et eller annet sånt noe.

Marte: Eller et eller annet sånt noe...ja...(ehm). Er det noen fag dere leser mer i enn andre fag?

Georg: Eh...Vi leser vel ganske mye i naturfag.

Agnes: Det er kanskje naturfag og norsk vi leser mest i.

Marte: Ja... Hvilket fag leser dere minst i? Gym er nederst da, har jeg skjønt...

Agnes: Også musikk leser vi ikke så veldig mye. Vi får jo noen ark en gang i blant, men...

Marte: Hva er det på de musikkarkene deres?

Georg: Nei...

Agnes: Sanger...

Georg: Ja.

Agnes...eller...fakta om forskjellige ...

Georg: Instrumenter.

Agnes: Ja. Sånne ting.

Georg: Det er mye praktisk i musikken da, som gitarpilling og synging.

Agnes: Ja.

Marte: Mm. Men er de tekstene annerledes på en måte? Leser man de på en annen måte?

Agnes: Jeg vet ikke jeg.

Marte: Nei... Men... er det noen fag ... noen andre fag hvor dere nesten ikke leser?

Agnes: Jeg tror ikke det, vi leser ganske mye.

Marte: Ja. Men synes dere at dere gjør det samme, når dere leser i forskjellige fag, eller føles det som om dere gjør noe annet? Når dere leser i norsk for eksempel, synes dere dere gjør det samme, tenker på samme måte...som når dere leser i matte?

Georg: Nei...

Marte: Hva er det som er forskjellen?

Georg: Når vi leser i matte så er det ofte en oppgave da...og da prøver du å finne oppgaven og tenke på å løse den, mens i norsk så leser du jo for...å lære hold jeg på å si..leser for å finne ut...for eksempel om bøyning av verb eller...noe sånt.

Marte: Leser man på en annen måte når det er oppgaver til?

Agnes: Ja, man gjør kanskje det, man leser kanskje litt grundigere, for å få med seg alt, så du får mest riktig svar.

Marte: Ja... Sånn at hvis dere har den siste timen før sommerferien... da er det ikke så mye prøve etterpå...og ingen som sjekker leksene deres etter at dere begynner igjen til høsten...og dere skal lese en tekst, leser dere den på en annen måte da, enn hvis dere har den teksten dagen før en prøve?

Agnes: Ja.

Georg: Ja.

Agnes: Vi leser jo grundigere før en prøve, for å få liksom best mulig karakter, mens er det ikke noe som testes leser du ikke så... nøye.

Vedlegg 5

Marte: Hva er det man gjør når man leser grundig da? Hvis du tenker at nå skal jeg gjøre det veldig bra på prøva, nå skal jeg lese grundig, hva er det du gjør da?

Agnes: Prøver å skjønne alt som står der, leser det flere ganger, sånn.

Marte: Hvorfor leser du det flere ganger?

Agnes: For å få mest mulig ut av det.

Georg: Og huske mest av det du leser.

Marte: Så når du leser teksten en gang til da, leser du den på samme måte som første gangen eller blir det annerledes?

Agnes: Det blir litt annerledes for du vet allerede litt hva som står der, da ser du kanskje litt andre ting.

Marte: Ja. Det er flere i klassen deres som har sagt i den spørreundersøkelsen jeg hadde, at de leser på en annen måte i skoletimer enn hjemme. Hva tenker dere om det?

Georg: Hjemme så leser du mest for fornøyelse eller... og når du er på skolen så leser du jo for å lære.

Marte: Ja. Hva er det man kan lese hjemme?

Agnes: Det blir jo mest bøker...og kanskje noen blader og litt (utydelig)

Georg: Pondus!

Marte: Ja, er de bøkene og...og tegneseriene, er de annerledes enn de man leser på skolen?

Agnes: Ja, det er mye mer fakta...på skolen...

Marte: Ja...?

Agnes: ...enn det du leser hjemme.

Marte: Men de tekstene i norsken...for der er det noe ganger litt sånn historier og fortellinger ikke sant... Ligner det på de fortellingene eller de bøkene dere leser selv også?

Agnes: Noe av det ligner.

Marte: Ja... Så du kunne brukt...du kunne tatt noen av tekstene hjemme og brukt de på skolen tror du?

Vedlegg 5

Agnes: Ja, det spørs litt hvordan time det er, er det norsk så er det nok noe som går an å brukes...

Marte: Ja?

Agnes: ...men i andre fag så tror jeg ikke det er det.

Marte: Nei, så hvis jeg hadde sagt nå at dere må hjelpe meg, jeg trenger en tekst, en naturfagtekst, kan dere hente en hjemme...hadde det gått an?

Georg: Nja, jeg vet ikke...vet ikke hva vi skal finne.

Marte: Nei...Er det lettere hvis jeg hadde sagt at nå er det norsktime og nå må vi lese et eller annet, kan ikke dere finne en tekst til meg hjemme som vi kan lese i norsken?

Agnes: Det hadde vært lettere men det hadde...det hadde vært ganske vanskelig det og, for det er så mye...som det er...norsk er så mye, og da er det vanskelig å vite hva du skal lete etter.

Marte: Matte da, hvis jeg hadde sagt at jeg trenger en mattetekst, finn en mattetekst hjemme. Som dere ikke har fått på skolen!

Georg: Nei, det hadde vært vanskelig.

Marte: Ok, da tror faktisk at dere har svart nok jeg. Så da tror jeg vi stopper den her... Skal vi se...

(Slutt)

TRANSKRIPSJON INTERVJU NR 3 (MAGNUS OG HENRIK)

Marte: Ja..Hvis dere først bare sier hva dere heter sånn at jeg er helt sikker på at det blir riktig intervju med riktig... Hva heter du?

Magnus: Magnus

Marte: Og du heter?

Henrik: Henrik

Marte: Flott. Det jeg...det første jeg lurte på, det er...når dere jobber med tekster i ulike fag, hva dere gjør da...sånn at det første spørsmålet det er: Hvordan jobber dere med tekster i norsk?

Magnus: Vi leser dem vel først, og så gransker vi igjennom dem.

Marte: Ja?

Henrik: Ja, sånn gjennomgang da. Man leser det helt vanlig og så tar vi gjennomgang og...

Marte: Så først leser dere?

Magnus: Ja.

Henrik: Ja, eller noen ganger, for det meste ja.

Marte: Også...hva gjør dere når dere har gjennomgang da?

Magnus: Vi går igjennom de vanskeligste ordene...

Henrik: (utdydelig)

Magnus: ...for å skjønne teksten bedre.

Marte: Hvem er det som bestemmer hvilke ord som er vanskelige da?

Magnus: Det er vel lærerene og vi, fordi hvis vi ikke skjønner noen ord så spør de hvilket ord vi ikke skjønner.

Marte: Aha. Men hva slags tekster er det dere bruker i en norsktime?

Henrik: Det er vel litteratur og litt sånn...litt sånn ordklasser og rettskrivning og sånn...regler og sånt.

Marte: Ja, hvor kommer de tekstene fra da?

Vedlegg 5

Henrik: Læreboka

Marte: Læreboka?

Henrik: Mmm.

Magnus: Mmm.

Marte: Kommer de alltid fra læreboka?

Magnus: Nei. Noen ganger så får vi på blekke.

Marte: Ja...Hvem er det som lager den, den blekka, da?

Magnus: Lærerne.

Marte: Hva kan det være i sånne blekker?

Magnus: Oppgaver og lesetrening.

Marte: Ja?

Henrik: Det er vel det... Også er det vel også noe sånn at noen ganger at vi får hefter når det er noe spesielt vi driver med da.

Marte: Nettopp. Hvorfor tror dere dere får hefter?

Magnus: Hmmm.

Marte: Er det det samme som står i læreboka eller er det annerledes eller?

Magnus: Det er litt annerledes.

Henrik: Det er vel fra... en annen bok eller noe sånn kanskje...(utydelig)

Marte: Kanskje fra en annen bok ja?

Henrik: Ja...

Marte: Men ligner det, de tekstene som står i sånne, sånne blekker, ligner de på de andre tekstene dere har i norsk eller er de veldig annerledes?

Magnus: De kan være litt annerledes, men de er mest ganske like.

Marte: Ja? Men hva tror dere lærerne deres tenker... hvis de bruker læreboka og så bestemmer de seg for at nå skal vi ha en sånn blekke... hvorfor lager de blekke? (...) tror dere? Har dere tenkt på det?

Magnus: Nei, ikke så veldig.

Vedlegg 5

Henrik: Vi bare får blekka så...

Marte: Dere bare tar de tekstene dere får?

Henrik: Mmm.

Marte: Ja... Men i naturfag, der har dere også tekster, hva slags tekster er det?

Magnus: Det er vel fakta og hva som skjer i hvert av punktene.

Marte: Hva kan de handle om, for eksempel?

Magnus: De kan handle om universet, hvordan stjernene ble lagd og sånn.

Marte: Ja... Ligner de tekstene på de tekstene dere har i norsk?

Magnus: Nei, ikke noe veldig...særlig...egentlig.

Henrik: Det er jo helt forskjellige ting da, så...

Marte: Ja? ...Hvordan er det forskjellige ting?

Henrik: Det er skrevet om andre ting.

Marte: Ja? Men er det skrevet på samme måte? Hvis det handler om forskjellige ting... men synes dere de er skrevet på samme måte, i norsk og naturfag...eller er det noe med skrivemåten også?

Magnus: Det er noe med skrivemåten, fordi i norsk så prøver de å... da er det på en måte undervisning når man leser, mens i samfunns... i naturfag og samfunnsfag så står det hva som har skjedd og hvordan det er ...

Marte: Ja...? (Ehm)...men disse tekstene i naturfag, hvor kommer de fra da? (...) De tekstene dere bruker, hvor kommer de fra?

Henrik: Læreboka.

Marte: Får dere mye ekstra... ekstra kopier i naturfag?

Magnus: Nei, vi får bare oppgaver på ark.

Marte: Ja... Men når dere får oppgaver i naturfag, hvordan oppgaver kan det være?

Magnus: Det kan være det...læreren lager oppgaver også handler det om det vi har i naturfagen.

Marte: Sånn at da leser dere teksten også svarer dere på oppgaver?

Magnus: Mm.

Henrik: Ja.

Vedlegg 5

Marte: Er det vanlig at dere gjør det?

Magnus: Ja.

Henrik: For det meste.

Marte: Kan dere gjøre noe annet i naturfag, kan dere lese av andre grunner... at dere leser for å gjøre noe annet enn å svare på oppgaver?

Magnus: Ja, for å øve til prøver.

Henrik: Lære.

Marte: Ja?

(stille)

Marte: Men i matematikk, der har dere også tekster. Hvordan kan de være? For eksempel?

Henrik: Ja, sånn oppskrift på hvordan å gjøre...gjøre ting og sånn da, gjøre ligninger og gangestykker og sånn...

Marte: Så når det er en oppskrift...da forklarer den hva du skal gjøre ?

Magnus: Ja.

Marte: Ja? (Ehm). Synes dere de tekstene i matte ligner på tekstene i naturfag og norsk?

Henrik: Nei.

Magnus: Nei, ikke så veldig...De kan være litt like i norsk...da er det sånn oppskrifter og...

Marte: Men hva er det som gjør at de er like og hva er det som gjør at de er forskjellige?

Henrik: Vel, i, det handler vel litt mer om tall og litt mer sånn fakta og sier sånn gjør du det og sånn gjør du det.

Marte: I matte?

Henrik: Mm.

Marte: Men hvis jeg hadde tatt med meg tre tekster hit, en fra naturfagboka deres og et matteark og en tekst fra norsken...(ehm) og så hadde jeg sagt til dere "kan dere finne...finne norskteksten?" . Det hadde vært lett, ikke sant?

Henrik: Ja.

Magnus: Ja.

Vedlegg 5

Marte: Ja, hvordan hadde dere visst at "dette er norskteksten!"

Magnus: Den handler bare om norsken. Den handler ikke om noe matte og naturfag. Det er på en måte bestemt på en ting.

Marte: Så det er fordi det ikke står...?

Henrik: Det står liksom ikke om tall eller om noe som du ville hatt i naturfag da.

Marte: Nettopp. Sånn at da plukker dere ut norskteksten og da ligger det igjen en mattetekst og en naturfagtekst, åssen finner dere naturfagteksten?

Henrik: (utydelig)

Magnus: Vi leter vel etter fakta da. Vi leter vel...hvis det ikke står noe tall der må det jo være naturfagtesten, teksten, hvis det er matte i den andre.

Marte: Ja, men betyr det at det alltid er tall i mattetekstene?

Magnus: Nei, ikke alltid.

Marte: Så hvis det hadde vært en mattetekst uten tall, hadde dere klart å skjønne at det må være matteteksten likevel?

Magnus: Ja.

Henrik: Ja, for det handler jo om hvordan å gjøre noe da, gjøre noe med tall.

Marte: Ja, ok. Men da skal dere få en oppgave av meg. Hvis dere tenker dere nå at jeg i tillegg til å intervju dere ba dere om litt mer hjelp og ga dere et kamera, et kamera hver...

Magnus: Mm

Marte: ...også sier jeg til dere at dere skal ta et bilde for meg og det skal hete "lesing i norsk" og være et typisk bilde av noen som arbeider med en tekst i en norsktid...hvis jeg skal ha det som et illustrasjonsbilde på jobbing med tekster i norsk...ett bilde...hva ville dere tatt bilde av da?

Magnus: Jeg ville tatt bilde av noen som leser og jobber med oppgaver samtidig.

Marte: Ja?

Henrik: Kanskje med noe sånn, bare for å vise... eller, i norsk innføring så er det jo sånn at det må være så fint som mulig da, for rettskriving og alt sånn, det er da det skal handle mest om å...å gjøre det fint da...så liksom...vi satt jo kanskje å viska litt og...viskelær ved siden av eller noe sånt og...

Marte: Så man prøvde å skrive fint, samtidig som man hadde en bok som man leste i.

Henrik: Ja.

Vedlegg 5

Marte: Ja, hvor ville man sittede da, for eksempel? Hvis dere skulle tatt bilde, hvor ville den eller de dere tar bilde av vært?

Henrik: Ved en pult.

Marte: Ja?

Magnus: Eller,...en pult ja.

Marte: Hvor mange skulle det vært på bilde da?

Henrik: Hmm

Marte: Hvis det er en typisk norsksituasjon...

Henrik: Da pleier vi vel å sitte litt sånn... vi sitter jo to og to men vi pleier å sitte fra hverandre da, for å få konsentrert oss mer om teksten.

Marte: Synes du man får konsentrert seg mer om teksten hvis man er...hvis man gjør det alene?

Magnus: Ja!

Henrik: Ja!

Marte: Hvorfor det?

Magnus: Fordi sidemann kan egentlig distrahere deg.

Marte: Ja... Går det an noen ganger at man leser bedre sammen med noen enn alene?

Henrik: Ja, det kan også være. Hvis, eller, hvis man gjør lekser så, hvis det er noe man ikke forstår eller man gjør det med en venn eller noe sånt også da forstår man og lærer man jo mer.

Marte: Ja? Hvorfor forstår man mer sammen...hvis man gjør det noen ganger?

Magnus: Fordi da kan de forklare hvis du ikke skjønner noe. ...akkurat hva man leser.

Marte: ja, men betyr det at man leser teksten på forskjellige måter?

Magnus: Ja... Først så leser vi det grundig.. så hvis vi skal svare på oppgaver så tar ... skumleser for å finne akkurat riktig plassen igjen.

Marte: Ja. Så man leser på forskjellige måter?

Magnus: Mmm.

Marte: Hvis man skal bruke teksten til forskjellige ting?

Magnus: Mmm.

Vedlegg 5

Marte: Nå nevnte du at man kan skumlese, og så kan man lese grundig. Er det noe annet man kan gjøre?

Henrik: Man kan jo lese bare for å lese da.

Marte: Ja. Hva synes dere at dere gjør mest av på skolen...Hvis jeg spør: Hvorfor leser dere på skolen, i forskjellige fag, hvorfor leser dere i norsk for eksempel? Hva er ... hva er hovedgrunnen til at dere leser i norsk? Hva gjør dere mest?

Henrik: Lære

Marte: Lære?

Henrik: Ja

Magnus: Mmm

Henrik: Sånn lære, ... ja.

Marte: Hvordan er det man leser når man leser for å lære?

Magnus: Man leser vel grundig sånn at man får med seg det.

Marte: Ja. Hvorfor leser dere i naturfag?

Magnus: Det er vel for å lære, og vite hvordan det er i verden.

Henrik: Ja.

Marte: Det er flere som har sagt i spørreskjemaene at... (ehm) for jeg har spurt: hva er en naturfagtekst? Jeg har sett på de spørreskjemaene, og da er det flere som sier at der er det informasjon ... og fakta. Er det mer fakta og informasjon enn i norsk og matte? Synes dere det?

Magnus: Ja.

Henrik: I hvert fall mer enn i norsk.

Marte: Ja. Hva er det disse norsktekstene, hvis de ikke har så mye informasjon... Hva er det de har da?

Magnus: Forklaringer.

Marte: Ja?

Henrik: Litt mer forklaring da.

Vedlegg 5

Marte: Ja, ok, bra. Hvis dere skulle tatt det her kamera... kameraoppdraget en gang til i en mattetime. Hvis dere kommer tilbake med norskbildene deres, og så sier jeg tusen takk, nå må dere ta et bilde til, i en mattetime. Av noen som jobber med en tekst i matte. Hva ville dere tatt bilde av da?

Magnus: Noen som sitter og regner.

Marte: Ja?

Henrik: Matteboka ... kanskje... hvis at...

Marte: Matteboka ja?

Henrik: Hvis at det er skrevet med sånn matte ... i boka da ... liksom (utydelig). Og kanskje kalkulator og linjal og... og utstyret i hvert fall.

Marte: Så kalkulator og linjal og utstyr det hører med når man leser i matte?

Henrik: Mmm. I hvert fall for oppgaven som følger rett etter.

Marte: Ja. Hvor mange mennesker ville dere hatt med på bildet deres?

Magnus: Et par kanskje. En klasse som blir undervist.

Marte: Ja?

Henrik: Jeg kunne tenkt meg en person eller to personer med en pult bare, bare for å vise. Det blir sikkert litt vanskelig å se bøker og sånt på avstand da.

Marte: Ja, hvis du tar et bilde av hele klassen ja, sånt oversiktsbilde, ja. Nei, men hvis du tar et bilde av to stykker, hvor, hvor ville ... hva slags tekst er det de hadde lest?

Henrik: Matte. (Lavt, utydelig)

Marte: Ja, men fra hvor? På ark, eller i boka, eller?

Henrik: Det er i boka. Der pleier vi helst å få ... få sånne ... dere skal lese fra her i boka.

Marte: Nettopp. Ok. Og hvis dere da gjør det samme i naturfag. Ett bilde fra en naturfagtime. Av noen som jobber med en tekst der. Hvordan kan det være?

Magnus: Det kan være ganske forskjellig, for det kan være at vi er på kjemirommet og prøver å skape noe.

Marte: Aha... Og da er det annerledes?

Magnus: Ja!

Marte: Hva gjør man der?

Vedlegg 5

Magnus: Da blander vi ... forskjellig ... sånn materialer.

Marte: Og hva har lesing med det å gjøre? Hvordan bruker lesing ... hvordan bruker dere lesing der?

Magnus: Vi må skjønne hva vi gjør, sånn at vi ikke ... kan skade oss.

Marte: Så da gjelder det å lese ekstra nøye da?

Magnus: Ja

Henrik: Ja (latter)

Marte: Men ... men hva ville dere hatt med på det bildet da, hvis dere hadde tatt et bilde på kjemirommet? Hvordan kunne det sett ut? Hva må være med på bildet da?

Magnus: At noen blander noe vel.

Marte: Ja? ... Hvor får dere tekstene fra da?

Henrik: Det er boka det da, igjen.

Marte: Det er boka, igjen! Bruker dere bøker mye?

Magnus: Ja!

Henrik: Ja.

Marte: Ja. Så hvis jeg spør hva slags ... hvor kommer de fleste tekstene fra, er det boka da?

Henrik: Ja.

Marte: Ja. De tekstene som ikke kommer fra boka, hvor kommer de fra?

Henrik: Blekke.

Magnus: Kommer fra blekker ja. Også kan det være på internett.

Marte: På internett ja! Hvordan fungerer det?

Magnus: Da går jeg på internett og jobber med tekster.

Marte: Hvem er det som finner de for dere?

Magnus: Det er læreren vår.

Henrik: Det er vel egentlig helst at de sier, ... eller gir oss en adresse hvor vi skal gå, eller hvor i boka vi skal lese.

Marte: Ja ... Ok... Så det er ikke dere som bestemmer hva dere vil lese til hver time?

Vedlegg 5

Magnus: Nei.

Henrik: Nei.

Marte: Det er mange som har sagt til meg at de leser i skjemaene da, at ... at når de leser hjemme, så er det helt annerledes enn når de leser på skolen. Hva tenker dere om det?

Magnus: Det er jo litt annerledes, fordi ... man får vel ikke konsentrert seg så veldig mye her siden det er ganske mye bråk.

Marte: På skolen?

Magnus: Ja.

Marte: Så da leser man bedre hjemme. Er det det du mener?

Magnus: Ja. For da kan man få ganske god stillhet.

Henrik: Jeg mener det motsatte da. Jeg jobber best på skolen.

Marte: Hvorfor det?

Henrik: Neei ... Jeg tror det hovedsakelig er fordi at jeg har så mange andre ting jeg kan gjøre hjemme da. Her må jeg på en måte lese, men ... man får mye bedre konsentrert seg, synes jeg.

Marte: Ja, men leser du bare når du må?

Henrik: Nei. Jeg leser vel litt for ... å ha det litt gøy også da.

Marte: Ja, hva leser du hvis du skal ha det litt gøy?

Henrik: Jeg leser ikke så veldig mye romaner og sånn, men har vel lest litt da. Jeg har vel lest sånn bok eller to, jeg ... jeg er ikke noen ehm ... Jeg leser ikke så veldig ofte da.

Marte: Nei. Hvor ofte tror du at du leser da?

Henrik: Uofte.

Marte: (ler)Ja, har du mobiltelefon?

Henrik: Ja, det har jeg.

Marte: Leser du noe på den noen gang?

Magnus: Ehh, jeg leser meldinger.

Marte: Aha...

Henrik: Jeg får ikke så veldig mye, eller ... jeg driver ikke så veldig mye mobil jeg.

Vedlegg 5

Marte: Nei ... Men du leser tekstmeldinger?

Magnus: Ja.

Marte: Ja. Leser man de på en annen måte enn man leser boka?

Magnus: Neei. Egentlig ikke.

Marte: Det samme?

Magnus: Ja.

Marte: Ja. OK. Ehm. Det virker som dere leser en del da, og i hvert fall i de fagene jeg har vært med på, så har dere lest ganske mye synes jeg. Men leser dere i alle fag?

Magnus: Ja!

Henrik: Ja, jeg tror vel det. Jeg kan ikke akkurat tenke på et fag hvor vi ikke leser.

Magnus: Bortsett fra gym da.

Henrik: Ja, det er vel sant.

Marte: Dere leser ikke i gym?

Magnus: Nei.

Marte: Aldri?

Magnus: Nei.

Henrik: Unntatt arbeidsplanen.

Marte: Er arbeidsplanen...

Henrik: Hva vi skal ha i....

Marte: Men hva kan det stå på arbeidsplanen når det gjelder gym da?

Magnus: Hva vi skal kunne.

Henrik: Hva vi skal gjøre.

Marte: Hva dere skal gjøre og hva dere skal kunne. Hvor skal dere finne ut det dere skal kunne?

Henrik: Forberede oss.

Marte: Men dere får ikke tekster?

Henrik: Nei.

Vedlegg 5

Magnus: Nei.

Marte: Hva er det det kan være for eksempel at dere skal kunne?

Magnus: Ta push-ups og sit-ups.

Marte: Aha, så det er ikke ting dere trenger å lese for å kunne?

Magnus og Henrik samtidig: Nei.

Marte: Dere må øve mer praktisk?

Magnus: Ja.

Marte: Ja... Tror dere det er meningen at man skal ha tekster i gym? Er det noe poeng å ha tekster i gym?

Magnus: Nei.

Henrik: Ja, nei ... hehe ... Jeg kan ikke se for meg det egentlig.

Marte: Nei. Sånn at hvis jeg hadde sagt at nå skal jeg være vikar i gymmen deres... Jeg er jo veldig glad i lesing av tekster og sånn. Og så sier jeg at da må dere to hjelpe meg, for jeg synes at vi skal ha med en eller annen tekst sånn at vi får lest litt i gymmen. Hva slags tekst ville dere anbefalt meg å ta med da?

Magnus: Ville vel vært bilder med tekst som viser hvordan vi tar forskjellige ... trinn ... hvordan vi tar sit-ups og push-ups og armhevinger.

Marte: Har dere fått det noen gang ... i gymmen?

Magnus: Nei.

Marte: OK. Er det ...

Henrik: Hmm. Han viser det litt mer da, han viser det litt mer på en måte han ... Vi trenger ikke å lese det, læreren viser oss det.

Marte: Nettopp. Men er det noen fag dere leser mer i enn andre fag?

Henrik: Norsk og engelsk.

Marte: Ja.

Magnus: Samfunnsfag leser vi ganske mye i og.

Henrik: Ja.

Marte: Hvorfor leser dere mest i norsk og engelsk og samfunnsfag?

Vedlegg 5

Henrik: Engelsk er vel ganske opplagt da, for der må vi lære språket mer og lære flere ord og lære å uttale og.

Marte: Lærer man å uttale når man leser?

Henrik: Leser høyt i hvert fall.

Marte: Ja... Men de fagene man leser lite da. Gym for eksempel. Er det flere fag hvor dere leser bare litt?

Henrik: Vel... Jeg mener selv at det ikke er så veldig mye lesing i matte. Vi blir forklart på tavla.

Marte: Ja? Da leser dere tavla da?

Henrik: Jeg synes det er lettere å forstå selv jeg da, så.

Marte: Så du synes det er lettere å forstå når du leser det selv eller når ... på tavla?

Henrik: Når han viser på tavla.

Marte: Ja. Sånn at da leser dere ... dere leser i boka og så får dere en forklaring på tavla?

Magnus og Henrik: Ja.

Marte: Hva er det som gjør at forklaringen gjør det lettere?

Magnus: Fordi viser oss trinn for trinn, mens boka kan bare vise hvordan ligningen er først og så hvordan han har svart.

Marte: Ja.

Henrik: Hmm. Ja.

Marte: Vet dere hvordan man leser ligninger?

Henrik: Ja

Magnus: Ja, vi har hatt om det ganske mye nå.

Marte: Ja. Men synes dere at den lesingen dere gjør når dere leser matte, for eksempel ligninger som du sa. Synes dere det ligner på lesingen i andre fag?

Magnus: Nei.

Marte: Eller er den annerledes?

Magnus: Den er ganske annerledes.

Henrik: Ja.

Vedlegg 5

Marte: Men .. eh... Da kan vi gå litt tilbake til det. Hva er det som gjør det annerledes, i norsk og matte og naturfag? Hva er det som er annerledes når dere leser i de tre fagene? Forskjellig fra hverandre?

Magnus: I matte må vi lese hvordan vi skal gjøre. Fordi i en ligning så kan det være mange forskjellige regnearter, så må vi finne ut ... vite at vi skal regne ut multiplikasjon og dele først, og så må vi ta paranteser og til slutt pluss og minus.

Marte: Ja.

Henrik: Det er også mye mindre tekster da.

Marte: Sånn kortere på en måte?

Henrik: Ja, kortere og så er det ikke så mange av dem. Det er mer oppgaver.

Marte: Nettopp. Er det ... er det et fag som (utydelig)... mer oppgaver enn de andre fagene?

Magnus: Det er matte. Som det er mest oppgaver i.

Marte: Ja. Hvorfor det tror dere?

Henrik: Det er vel fordi vi skal bli gode i det.

Marte: Blir man god i de tingene man leser hvis man ikke gjør oppgaver?

Magnus: Nei. Man må trene seg på det.

Marte: Ja. Gjelder det i norsk også?

Magnus: Ja.

Marte: Hvis dere leser en tekst og gjør oppgaver etterpå, leser dere på en annen måte enn hvis dere bare skal lese teksten?

Magnus: Ja, da leser vi mye mer grundig. Akkurat når vi vet hvor vi skal lese.

Marte: Ja ... Ja, ehm ... Skal vi se ... Hender det at dere leser noen ganger i timen mer enn det dere har fått beskjed om?

Henrik: Mener du sånn at vi gjør det slik læreren mener eller?

Marte: Ja, for eksempel hvis dere har fått beskjed om at nå skal dere lese i ... i norsken for eksempel, nå skal dere lese i kontekst (boka)

Henrik: Mhm

Marte: Ehm. På side 150 til 153. Hender det at dere leser noe annet også?

Magnus: Njaa. Det kan være at jeg leser et par sider til.

Marte: Et par sider ekstra?

Magnus: Ja.

Marte: Ja. Dere leser ikke tekstmeldinger eller lapper eller...?

Magnus: Nei.

Henrik: Det er ikke noe sånt her.

Marte: Ikke?

Henrik: I hvert fall ikke som jeg kjenner til.

Marte: Nei ... nei, for jeg har sett at det er ... det er noen ... spesielt jentene i klassen deres da som sender en del lapper til hverandre i timen. Ehhh... Og det er det flere som har sagt på de spørreskjemaene også. Men dere har ikke...?

Henrik: Jeg har ikke lagt merke til det.

Marte: Nei. Du følger med i timen du?

Henrik: Hmm, ja. Ja. Jeg sitter bakerst da, jeg burde vel egentlig ha lagt merke til det, jeg. Men. Jeg har ikke sett noe.

Marte: Aha... Nei. Men, hvis jeg hadde sagt til dere at, at, hvis jeg ikke hadde hatt tid til å være her å se på timene deres, så hadde jeg spurt dere, hva ... når dere leser i timene deres. Hva er det som skjer da egentlig, hva er det som er på en måte det vanligste? Lesingen? Hva ville dere sagt da?

Henrik: Lese og så gjennomgå.

Marte: Ja... Leser dere mest sammen, eller eller ehm ... alene?

Magnus: Alene.

Marte: Ja. Synes dere det er bra? Eller skulle dere ønske at dere leste mer sammen?

Magnus: Jeg liker mest å lese sammen, for da gjennom ... gjennomgår de mye bedre ... hva man ikke skjønner.

Marte: Ja...?

Henrik: Det er vel ofte sånn at vi leser sånn ... læreren leser høyt og vi leser for oss selv sånn da følger vi med hva han sier samtidig som vi leser nede i boka.

Marte: Ja...?

Vedlegg 5

Henrik: Så ... begynner han å ... så når vi er ferdige med det vi skal gjøre, så begynner han å fortelle han og gjennomgå hva de forskjellige tingene betyr da.

Marte: Men blir det annerledes for deg enn hvis du skulle lest helt alene?

Magnus: Ja.

Marte: På en måte, hvis du skulle lest teksten helt alene, er det noe annet enn hvis Anders (lærer) for eksempel leser teksten høyt, og du skal følge med?

Henrik: Ja.

Marte: Hvorfor det?

Henrik: Jeg mener vel at jeg får det med bedre hvis han ... forklarer det da.

Marte: Ja ... syns du det?

Henrik: Ja!

Marte: Mmm, OK. Det er bra. Da tror jeg faktisk vi har nok her jeg, hvis ikke det er noe mer dere har lyst til å si om hva dere leser. ... Hva tror dere jeg kommer til å finne ut av?

Magnus: Jeg vet ikke jeg.

Marte: Nei. Synes dere dere leser mest på samme måte eller mest forskjellig i de forskjellige fagene?

Henrik: Forskjellig.

Magnus: Ja.

Marte: Ja... Men... Men... for det fikk jeg egentlig ikke helt svar på. Hva er det som gjør at det er forskjellig?

Henrik: Det er mer sånn fakta og ... fakta og sånt i i ... naturfag og ... matte da, men det er litt mer sånn Historie i samfunnsfag og historie og ... og så er det litt mer sånn trenelesing og ... lærelesing da i ehh norsk og matt... eehhh i norsk og engelsk.

Marte: Ja. Og da må man lese på en annen måte?

Magnus: Ja.

Henrik: Ja.

Marte: Ja. Sånn at når dere leser en naturfagstekst for eksempel med mange nye ord, så leser dere den på en annen måte enn sånn som for eksempel i går når dere leste, nei, på tirsdag når dere leste om, (ehm) om...(ehm) sjøormen i Mjøsa? Med Anders (lærer)?

Vedlegg 5

Magnus: Ja.

Marte: Ja. ... Hva slags lesing synes dere er best?

Henrik: Det gjelds vel. ... Ja, sånn lesekvart da, så da gjelds det vel egentlig å lese alene. (Ehm). Men i matte og norsk og ... så er det vel litt bedre å forklare litt og sånt da.

Marte: Ja. OK. Men tusen takk skal dere ha. Skal vi se...

(Slutt)