



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU 650

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med
fordjuping i norsk
Haustsemester 2015

Vi er alle leselærarar!

- eller er vi no *eigentlich* det?

Anita Krakhellen

Føreord

Å fokusere på lesing har vore eit hjartebarn for meg i alle dei åra eg har undervist, både på ungdomssteget og i den vidaregåande skulen. Å få jobbe meir systematisk og empirisk med dette feltet, slik eg har fått høve til i arbeidet med dette masterprosjektet, har eg opplevd som eit sant privilegium. Det same kan eg seie om det å få reise rundt på skular og treffe og snakke med så mange dedikerte og positive lærarkollegaer frå heile fylket. Å arbeide med eit prosjekt over så lang tid som eit masterstudie på deltid faktisk er, kombinert med familie og eiga undervisningsstilling i den vidaregåande skulen, har sjølvstakt kravd ein del planlegging og struktur. Men i det store og det heile har prosessen vore givande, inspirerande og gitt meg eit nytt metaperspektiv også på mi eiga undervisning.

Det er fleire som har bidrege til at eg set igjen med denne positive opplevinga: Først og fremst vil eg rette ein takk til rettleiaren min, Ragnhild Lie Andersson, som har gjeve meg mykje konstruktive tilbakemeldingar og råd i prosessen. Det same kan eg seie om medstudentane mine på NORMAU650. Eg vil vidare rette ein takk til gode kollegaer på skulen der eg har mitt daglege virke. Dei har delteke både på pilotering, i fokusgruppe og ikkje minst vore tolmodige lyttarar når eg i periodar ustanseleg har prata om lesing, lesestrategiar og grunnleggjande ferdigheiter. Ein stor takk også til alle dei 105 informantane rundt om i fylket som har delteke på spørjegranskinga mi og slik bidrege med empiri på dette viktige feltet. Eg vil også takke elevane mine, som kvar dag gjev meg inspirasjon og motivasjon til å utvikle kunnskapen og undervisninga mi vidare. Sist, men ikkje minst, vil eg rette ein takk og hyllest til heile skuleinstitusjonen. Med fare for å framstå som både pompøs og idealistisk, er skulen ein stad for meg der det er godt å vere, der ein kjenner at ein får brukt seg sjølv, og der ein kan få oppleve kjensla av at ein kan utgjere ein forskjell. *Det* er hovuddrivkrafta bak dette masterprosjektet!

Samandrag

Hausten 2006 såg læreplanreforma Kunnskapsløftet dagens lys, og med den også tanken om fem grunnleggjande ferdigheiter. Lesing, skrivning, rekning, munnleg og IKT skulle no integrerast som ein berebjelke i alle fag, frå grunnskule til vidaregåande steg. I etterkant av innføringa vart det gjennomført fleire ulike forskingsarbeid der det mellom anna vart sett søkelys på implementeringa av desse grunnleggjande ferdigheitene. Dei fleste rapportane er heller samstemde i sine dystre konklusjonar; dei grunnleggjande ferdigheitene hadde ikkje blitt implementert i praksis slik intensjonen i læreplanen var (Dale mfl.2009, Hodgson mfl.2010, Aasen mfl. 2012).

I denne masteroppgåva blir det sett eit nytt søkelys på éin av desse grunnleggjande ferdigheitene, med følgjande problemstilling:

I kva grad er lærarar i den vidaregåande skulen leselærarar?

Denne problemstillinga blir konkretisert gjennom følgjande fire forskingsspørsmål:

- *Korleis forstår og fortolkar lærarane læreplanens mandat som leselærar?*
- *Kva haldingar har lærarane til læreplanens mandat som leselærar?*
- *Korleis har mandatet som leselærar endra lærarane sin undervisningspraksis?*
- *Er det nokon samanheng mellom lærarens kjønn, undervisningsfag, utdanningsbakgrunn og års undervisningspraksis og korleis læraren fortolkar, tenker om og utøver sitt leselærarmandat?*

Det teoretiske bakteppet for å finne svar på desse spørsmåla består av lese-teori, læreplan – og implementeringsteori og teori og forskning knytt til innføringa av Kunnskapsløftet 06. Den empiriske tilnærminga er ei form for blanda design. Hovudempiren er frå ei spørjegransking blant 105 lærarar i den vidaregåande skulen. I etterkant av denne spørjegranskinga er det også gjennomført eit fokusgruppeintervju med fem lærarar, der føremålet var å diskutere og reflektere rundt nokre av dei hovudfunna som kom fram gjennom spørjegranskinga. Samla sett skal dette datamaterialet derfor både kunne seie noko om samanhengar og trendar, i tillegg til at det vil freiste å forstå og forklare desse samanhengane.

Eitt av dei tydelegaste funna er at det rår ei tidvis uklar omgrepsforståing blant informantane, både når det gjeld leseomgrepet og omgrepa lesing som grunnleggjande ferdigheit og leseopplæring. Dette fører også til at sjølvle leselærarmandatet blir oppfatta uklart. Vidare ser det ut til at omgrepsforvirringa også påverkar haldninga informantane har til lesing som grunnleggjande ferdigheit. Dei fleste er i utgangspunktet positive til at lesing er viktig i alle fag, men dei blir gradvis mindre positive jo meir direkte det går på deira *eiga* rolle som leselærer. Når dei ikkje heilt tydeleg ser sitt eige ansvar, utøver dei heller ikkje leselærarmandatet i praksis.

Undersøkingane har også vist signifikante funn når det gjeld leselærarmandatet og dei fire uavhengige variablane kjønn, undervisningsfag, utdanningsbakgrunn og tal på års undervisningspraksis. Tydelegast er samanhengen når det gjeld undervisningsfag, der språklærarane både har ei klarare omgrepsforståing, viser meir positive haldningar og utøver leselærarmandatet meir i praksis enn realfag- og yrkesfaglærarane. I tillegg er det ein trend at kvinnene i større grad enn mennene er positive til leselærarmandatet, men at dei likevel ikkje utøver det i større grad i praksis. Når det gjeld utdanningsbakgrunn, skil dei med allmennlærerutdanning seg klart ut både gjennom å vise meir positive haldningar og gjennom å utøve leselærarmandatet meir i praksis enn dei med annan utdanningsbakgrunn. Tal på års undervisningspraksis ser derimot ikkje ut til å korrellere i særleg grad verken med forståing av, haldingar til eller utøvinga av leselærarmandatet.

Summary

In the autumn of 2006 the Curriculum Reform Kunnskapsløftet was born, and with it the idea of five basic skills. Reading, writing, mathematics, oral presentation and data skills would serve as a mainstay in all subjects, from elementary school until high school. Following the introduction of the reform, several different studies set focus on the implementation of these basic skills. Most of the reports came to rather gloomy conclusions: The basic skills had not been implemented into practice in the way the curriculum reform had intended (Dale et. al 2009, Hodgson et. al 2010 and Aasen et. al 2012).

In this study I will once again set focus on one of these basic skills, with the main issue:

To what extent are teachers in high school reading tutors?

This main issue will be concretized through four research questions:

- *How do teachers understand and interpret the curriculum's mandate as reading tutor?*
- *Which attitudes do teachers have towards the curriculum's mandate as reading tutor?*
- *How has the mandate as reading tutor changed the teachers teaching practice?*
- *Is there any correlation between teacher's gender, teaching subjects, educational background and years of teaching practice and the way they interpret, think about and exercise their mandate as reading tutors?*

The theoretical backdrop to finding answers to these questions consists of theory theming reading, curriculum implementation and the introduction of Kunnskapsløftet 06. The empirical approach is through a mixed method design. The main empiricism comes from a survey among 105 teachers in high school. After the survey, a focus group interview with five teachers has been held. The main aim was to discuss and reflect upon some of the main findings from the survey. Altogether, this data material would be able to say something about correlations and trends, in addition to trying to understand and explain these exact correlations.

One of the most distinct findings in this study is that among the informants there exists a relatively great confusion when it comes to concepts such as *reading*, *reading as a basic skill* and *reading tutoring*. This also causes a vague understanding of the mandate as reading tutor. Further, it appears that this conceptual confusion also affects the attitudes that the informants have towards reading as a basic skill. Most of them are positive towards the idea that reading is important in all subjects, but they are gradually less positive the more directly it concerns their *own* role and responsibility as a reading tutor. When they do not see their own responsibility clearly, they do not exercise the mandate in practice.

The study has also shown some significant findings concerning the mandate as reading tutor and the four independent variables gender, teaching subject, educational background and years of teaching practice. Most clear is the correlation when it comes to teaching subject, where the language teachers have a more clear understanding of the concept, show more positive attitudes and exercise their mandate as a reading teacher to a greater extent than the science teachers. In addition, there is a clear trend that women are largely more positive to the mandate as teachers of reading than men, but they are still not practicing it to a larger degree. When it comes to educational background, the teachers with a traditional teacher education, stand out, both by showing attitudes that are more positive and by practicing the mandate as reading tutor more than those with other educational backgrounds. Years of teaching practice does not, on the other hand, seem to correlate particularly neither to the understanding of, the attitudes against nor to practicing of the mandate as reading tutor.

Innhold

1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål	2
1.3 Teoretisk og empirisk tilnærming	3
1.4 Gangen vidare i oppgåva	5
2 Teoretisk tilnærming	6
2.1 Leseteori	6
2.1.1 Kva er lesing?	6
2.1.2 Ulike teoretiske tilnærmingar til leseomgrepet	8
2.1.3 Historisk tilnærming til leseomgrepet	10
2.1.4 Vidaregåande leseopplæring mot gode lesarar	11
2.1.5 Den gode leseopplæringa – eit felles ansvar!	13
2.1.6 Politisk satsing på lesing	15
2.2 Kunnskapsløftet - KL06	16
2.2.1 Bakgrunnen for KL06	16
2.2.2 KL06 – kva var nytt?	17
2.3 Læreplan- og implementeringsteori	21
2.3.1 Å implementere ei læreplanreform	21
2.3.2 Ulike perspektiv på læreplanimplementering	22
2.3.3 Nokre suksessfaktorar	23
2.4 Evalueringa av Kunnskapsløftet	26
2.4.1 Implementeringa av KL06 – kva seier forskning?	26
2.4.2 Kvifor svak implementering av KL06 – nokre forklaringsteoriar	29
2.4.3 Optimisme å spore?	32
3 Metodisk tilnærming	34
3.1 Kvantitativ tilnærming – spørjegransking	34
3.1.1 Utval og generalisering	34
3.1.2 Utforming av spørjeskjema	36
3.1.3 Gjennomføring av spørjegranskinga	38
3.1.4 Analyse av datamaterialet	38
3.1.5 Reliabilitet, validitet og etiske omsyn	39
3.2 Kvalitativ tilnærming – opne spørsmål og fokusgruppeintervju	41
3.2.1 Opne spørsmål i spørjeskjemaet	41
3.2.2 Fokusgruppeintervju	41

3.2.3 Reliabilitet, validitet og etiske omsyn	43
4 Resultat og analyse.....	45
4.1 Bakgrunnsinformasjon og uavhengige variablar:.....	45
4.2 Fortolking og forståing av leselærarmandatet.....	48
4.2.1 Forståinga av lesing som grunnleggjande ferdigheit og leselærarmandatet	48
4.1.2 Forståing av leseomgrepet.....	56
4.3 Haldningar til leselærarmandatet:	58
4.4 Utøving av leselærarmandatet:.....	66
4.4.1 Kartlegging av undervisningspraksisen	67
4.4.2 Kva påverkar undervisningspraksisen – årsaker og forklaringar	71
4.5 Samanfatning.....	77
5 Drøfting.....	78
5.1 Forståing, haldning og utøving - nokre generelle trendar:	78
5.1.1 Ulik og uklar omgrepsforståing	78
5.1.2 Uklar mandatforståing	81
5.1.3 Positive haldningar – stort sett	83
5.1.4 Lite praktisering av leselærarmandatet	86
5.2 Leselærarmandatet og undervisningsfag – «leselærer slik språklærarar er det»?	90
5.3 Leselærarmandatet og kjønn – «unge ansvarsbevisste kvinner»?	94
5.4 Leselærarmandatet og utdanningsbakgrunn –«ein siger for allmennlærerutdanninga»?	96
5.5 Undervisningspraksis og leselærarmandatet – «ein hyllest til dei som har lang fartstid»?	98
5.6 Samanfatning.....	100
6 Konklusjon	104
7 Kjelder.....	105

Oversikt over vedlegg

Vedlegg A – Spørjeskjemaet

Vedlegg B – Tabellar til resultatdel

Vedlegg C – Svar på opne spørsmål

Vedlegg D – Transkripsjon av fokusgruppeintervju

Vedlegg E – Førespurnad til rektorar

Vedlegg F – Informasjonsskriv til informantane i spørjegranskinga

Vedlegg G – Informasjonsskriv til informantane i fokusgruppeintervjuet

Vedlegg H – Intervjuguide til fokusgruppeintervjuet

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn

Vi er alle leselærarar! I alle fall er det den ideelle og bokstavlege konsekvensen av at lesing i 2006 vart innført som ein av fem grunnleggjande ferdigheiter. Det påtrengande, men kanskje også ubehagelege oppfølgingsspørsmålet blir då: er vi no *eigentlich* det? Med eit stort personleg engasjement for fokus på lesing i skulen omfanna eg umiddelbart den nye tanken om at lesing no skulle gå som ein berebjelke gjennom alle fag og på tvers av alle alderssteg. Endeleg var tiltaket kome som skulle sikre at vi alle saman i fellesskap skulle bidra til å heve kvaliteten på opplæringa. Dette hadde eg venta på lenge! Skuffelsen var derfor stor etter kvart som åra gjekk, og eg opplevde at dette leselærarmandatet langt frå vart tatt på alvor av det store fleirtalet av kollegaane mine. *Ja, lesing er sjølvsagt viktig, men det er jo noko elevane lærer seg i grunnskulen! Leseopplæring, det kan no ikkje eg bruke naturfagtimane mine til! Skal vi liksom alle vere norsklærarar no då?* Dette var reaksjonar eg ofte møtte når eg både i tide og utide freista å snakke varmt for fellesmandatet som leselærer. Endå meir nedslått vart eg då eg byrja å lese ein del forskning på feltet, som mellom anna slo fast at innføringa av Kunnskapsløftet «i liten grad har endret praksis på skolenivå» (Møller, Ottesen og Hertzberg 2010:18). Eg kjende også på ei vaksande uro når store nasjonale evalueringsprosjekt konkluderte med at «alle parter synes å leve godt med en situasjon der det ikke gripes fatt i en sentral del av Kunnskapsløftet» (ibid:19). Dette kunne vi vel ikkje slå oss til ro med? Kvifor hadde det blitt slik? Desse og fleire spørsmål er den personlege bakgrunnen for at eg i masterarbeidet mitt har valt å sjå nærare nettopp på innføringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit.

Den meir allmenne og faglege bakgrunnen for val av dette temaet har sitt utspring i den omtalte innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 (KL06). Etter det såkalla «Pisa-sjokket» (Kjærnsli og Olsen 2013), der omfattande testar viste at norske elevar presterte betydeleg svakare enn forventa og langt svakare enn elevar frå land vi ofte samanliknar oss med, var det brei politisk semje om at noko måtte gjerast. Dermed stod ei kvalitetsreform og eit kunnskapsløft på trappene. Ein ny og berande tanke i denne reforma var prinsippet om fem grunnleggjande ferdigheiter, lesing, skriving, rekning, munnleg og ikt, som skulle vere «en føresetnad for å kunne utvikle fagkunnskap og en del av fagkompetansen i ulike fag» (St.mld.nr.31:8). For å sikre dette vart det vidare presisert at dei grunnleggjande ferdigheitene måtte «integrerers i læreplanene for alle fag på ulike nivåer» (St.meld nr.30:9). Som ein

praktisk konsekvens av dette kom nettopp postulat som «vi er alle leselærarar» og «lesing i alle fag». Men som eg ut frå mi personlege erfaring mistenkte, og som omfattande forskning på feltet bekrefta, var dette langt frå realiteten i skulekvardagen. Aller minst stemde dette for opplæringa i den vidaregåande skulen, der eg også sjølv har mitt daglege virke. Dette måtte eg gå nærare i saumane.

1.2 Problemstilling og forskings spørsmål

Med utgangspunkt i temaet lesing som grunnleggjande ferdigheit har eg formulert følgjande overordna problemstilling:

I kva grad er lærarar i den vidaregåande skulen leselærarar?

Frå leselærarmandatet slik det står formulert i KL06 og fram til den praktiserande leselæraren i klasserommet er det ein lang veg å gå. Først skal tankegodset fortolkast og forståast, det må få meining for den enkelte lærar. Dernest vil det knyte seg nokre kjensler og haldningar til desse fortolkingane, som i sin tur vil vere styrande for korleis og i kva grad det påverkar den praktiske undervisninga. I lys av denne prosessen har eg derfor konkretisert problemstillinga gjennom fire forskings spørsmål:

- *Korleis forstår og fortolkar lærarane læreplanens mandat som leselærar?*
- *Kva haldingar har lærarane til læreplanens mandat som leselærar?*
- *Korleis har mandatet som leselærar endra lærarane sin undervisningspraksis?*

I tillegg til å sjå etter nokre generelle trendar og tendensar her, ville eg freiste å sjå om desse tendensane kunne ha samanheng med nokre fastlagde, ytre faktorar, altså nokre uavhengige variablar. Som eit fjerde og siste forskings spørsmål har eg derfor:

- *Er det nokon samanheng mellom lærarens kjønn, undervisningsfag, utdanningsbakgrunn og års undervisningspraksis og korleis læraren fortolkar, tenker om og utøver leselærarmandatet sitt?*

1.3 Teoretisk og empirisk tilnærming

For å finne svar på desse spørsmåla er det naudsynt med både ei teoretisk og ei empirisk tilnærming. Det teoretiske bakteppet er vove saman av trådar frå mange ulike fagfelt og tradisjonar, som langt frå gjev eit samla og eintydig bilete. Den mest naturlege staden å byrje er på leseteorifeltet, og der freiste å finne svar på nokre grunnleggjande spørsmål som kva lesing er, kva som kjenneteiknar den gode lesaren og ikkje minst den gode leselæraren. Her kan teorien by på ulike perspektiv, frå dei kognitive til dei meir sosiokulturelle. Den andre gjennomgåande tråden i det teoretiske bakteppet er teori knytt til sjølve Kunnskapsløftet; kva var bakgrunnen, grunngjevinga og dei berande prinsippa i denne store reforma? Hovudfokuset her blir sjølvstøtt på nettopp lesing som grunnleggjande ferdigheit, og den legitimeringa og retorikken som læreplanverk og ulike styringsdokument kommuniserer rundt dette. Her vil vi også sjå at dette langt på veg har vore ein dynamisk prosess, der nye presiseringar av omgrepet stadig har vore naudsynt. Eg vil her trekke trådane heilt fram til den siste store skulerapporten «Fremtidens skole», som vart lagt på bordet av Ludviksen-utvalet så seint som sommaren 2015.

Det tredje teorifeltet eg vil dra vekslar på, er læreplan – og implementeringsteori meir generelt. Dette tenker eg er naudsynt for å kunne sjå og forstå implementeringa av Kunnskapsløftet og lesing som grunnleggjande ferdigheit i eit meir overordna perspektiv. Kva skal til for at ei læreplanreform skal finne vegen frå plan til praksis? Også her rår det ulike og til dels motstridande teoretiske perspektiv, men eg vil freiste å flette dei saman gjennom eit forsøk på å formulere nokre suksessfaktorar for god læreplanimplementering.

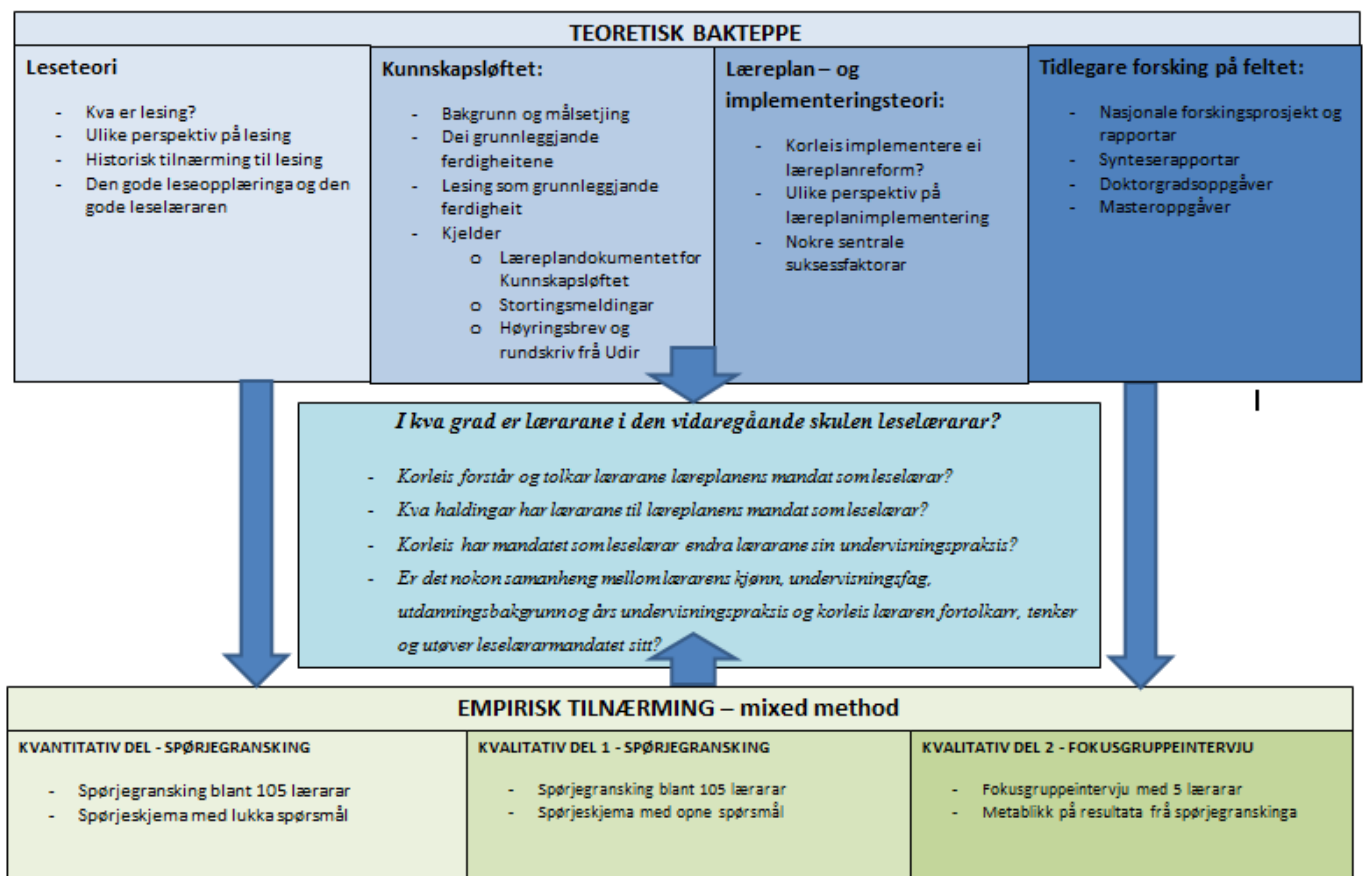
Til slutt i det teoretiske bakteppet er det naudsynt å ta eit dykk ned i det store havet av forskning og evaluering som er gjort i kjølvatnet av Kunnskapsløftet. Her er det alt frå store, nasjonale forskingsprosjekt til meir avgrensa oppgåver på master- og doktorgradsnivå. Felles for dei alle er at dei på ulikt vis tematiserer og studerer innføringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit. Dei fleste kjem også til heller nedslåande konklusjonar på Kunnskapsløftets vegner.

For å finne svar på problemstilling og forskingsspørsmål har det ikkje vore tilstrekkeleg berre å studere teorien og tidlegare forskning på feltet. Dette dannar det eg har kalla eit teoretisk bakteppe, men det kan ikkje gje meg konkrete og oppdaterte svar på spørsmåla mine. Derfor har eg også ei empirisk tilnærming til temaet. Her har eg valt det mellom andre Creswell

(2014) omtalar som *Mixed Method*, ei blanding av ei kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Dette har eg gjort for både å kunne identifisere og forklare nokre trendar og samanhengar, og samstundes kunne freiste å forstå desse trendane. Hovudtyngda av empirien min ligg i ei kvantitativ spørjegransking gjort blant 105 lærarar i den vidaregåande skulen. I all hovudsak består denne av ei rekkje lukka spørsmål som nettopp skal avdekke relevante trendar og samanhengar. Desse trendane blir forsøkt utdjupa og forstått gjennom nokre opne spørsmål i det same spørjeskjemaet. I tillegg til denne spørjegranskinga har eg også gjort eit fokusgruppeintervju med ei mindre gruppe lærarar. Denne fokusgruppa freistar å gje eit reflekterande metablick på resultatata frå spørjegranskinga, med det føremålet å kunne gje ei endå breiare og djupare forståing av fenomenet.

Følgjande figur freistar å gje eit visuelt oversiktsbilete over den teoretiske og empiriske tilnærminga til problemstilling og forskingsspørsmål:

Fig.1



Figuren viser kva tilnærmingar som har vore nytta for å finne svar på problemstilling og forskingsspørsmål, plassert i midten av figuren. Det øvste feltet viser den teoretiske tilnærminga som består av leseteori, teori knytt til Kunnskapsløftet, generell læreplan- og implementeringsteori og tidlegare forskning på feltet. Det nedste feltet visualiserer den empiriske tilnærminga, med ein kvantitativ del og to kvalitative delar. Dei lange pilene illustrerer at det teoretiske bakteppet også har vore med å danne grunnlag for det empiriske materialet.

1.4 Gangen vidare i oppgåva

Eg vil byrje med å skissere opp det omtalte teoretiske bakteppet, beståande av leseteori, teori knytt til Kunnskapsløftet og ein del med meir generell læreplan – og implementeringsteori. Til slutt i del 2 vil eg freiste å gje eit oversyn over det omfattande feltet av forskning og evaluering som er gjort i etterkant av og tilknytning til Kunnskapsløftet. I del 3 vil eg gjere meir detaljert greie for den metodiske tilnærminga, både den kvantitative og den kvalitative delen, og reflektere litt rundt reliabilitet, validitet og etiske omsyn knytt til dette. Derneft følger del 4, der eg presenterer sentrale funn frå det empiriske arbeidet. For ordens skuld vil dette vere ein meir eller mindre kronologisk gjennomgang av resultat frå spørjegranskinga slik dei kjem fram gjennom spørjeskjemaet eg har nytta. Sjølve skjemaet og meir detaljerte tabellar og oversikter over resultat ligg som vedlegg A og B. I den femte og siste delen blir trådane både frå det teoretiske bakteppet og resultatata frå den empiriske tilnærminga samla i ei drøfting. Her vil eg, i tillegg til å trekke inn resultat frå spørjegranskinga, også dra vekslar på resultat frå fokusgruppeintervjuet.

2 Teoretisk tilnærming

2.1 Leseteori

2.1.1 Kva er lesing?

«Ingen av de ferdigheter vi med mer eller mindre besvær tilegner oss i skoletiden, har så stor betydning som evnen til å lese», skriv Åke Edfeldt i boka si *Leseteknikk* allereie i 1961 (Edfeldt 1961:19). Det meste av det vi i dag veit om lesing og leseopplæring, er basert på forskning og utviklingsarbeid som er gjort i etterkant av dette, først og fremst frå dei siste 50 åra. I følge mellom anna Astrid Roe (2014) utgjør leseforskning no eit av dei mest sentrale utdanningsvitenskaplege forskingsfelt. Lesing blir også i stadig større grad sett på som eit komplekst fenomen, og truleg kan ingen teori åleine klare å fange og forklare denne kompleksiteten fullt ut. Det er likevel gjort fleire forsøk på å fange leseomgrepet i avgrensa definisjonar. Utdanningsdirektoratet brukar i sitt *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* følgjande definisjon: «Å kunne lese er å skape mening fra tekst» (Udir. 2012a:10). Denne meningsskapinga blir vidare ofte delt inn i to parallelle prosessar, avkoding og forståing. Avkodinga er den meir tekniske delen av leseprosessen, det vil seie evna til å trekke saman og kjenne att ord. Den første leseopplæringa har hovudfokus nettopp på denne sida av leseomgrepet.

I tillegg til avkoding er leseforståing avgjerande for å skape mening frå tekst. Det eksisterer ulike definisjonar av kva leseforståing er, avhengig mellom anna av kva teoretisk utgangspunkt ein har. Forskarar i den amerikanske RAND Reading Study Group (RRSG) seier det slik: «We define reading comprehension as the process of extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language» (RRSG 2002:11). Dette er altså ein langt meir aktiv og kognitivt kompleks prosess, noko også Breivik og Gunnulfsen vektlegg når dei definerer leseforståing som «å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Breivik og Gunnulfsen 2012:16).

Leseforståingsprosessen kan vidare brytast ned i fleire komponentar og delprosessar. Marte Monsen skriv i doktoravhandlinga si om tre slike delkomponentar; lesaren, teksten og sjølve leseaktiviteten. «Alle de tre dimensjonene bidrar altså til leseforståelsen. Det vil si at forhold ved leseren, forhold ved teksten og forhold ved selve leseaktiviteten alle påvirker hvordan eller i hvilken grad teksten blir forstått. Lesing er slik sett en nokså kompleks aktivitet» (Monsen 2013:13-14).

Begge disse delprosessane, både avkoding og forståing, er avgjerande for at lesing faktisk skal føregå. Det at desse to prosessane har så ulike og delvis motsette eigenskapar, den tekniske og instrumentelle avkodinga og den meir kognitive og sosiale forståinga, gjer at leseomgrepet samla sett inngår i eit spenningsfelt. Atle Skaftun omtalar nettopp dette spenningsfeltet i boka si *Å kunne lese*, og hevdar at det representerer «en utfordring for alle som befatter seg med lesing, en utfordring som skaper litt tvil, men som også tvinger oss til å tenke: Hva er lesing?» (Skaftun 2006:16).

Mange teoretikarar koplår også på eit tredje element i forståinga av leseprosessen, nemleg refleksjon. «Å kunne lese er ikke bare å avkode og forstå det vi leser, men også å være i stand til å reflektere over det» (Maagerø og Tønnesen 2006:25). Denne refleksjonen blir også heva ut over innhaldet i det vi les og over på sjølve leseprosessen. Dette metaperspektivet blir ofte omtalt som *metakognisjon*, evna til å kunne overvake og regulere eiga læring. Relatert til lesing betyr dette mellom anna at «leseren kontinuerlig må evaluere sin egen forståelse av teksten, slik at hun eller han kan avgjøre når forståelsen er god og når den er mangelfull» (Mortensen-Buan 2006:182). Eit av dei nyaste skota på stammen innan skuleutvikling, NOU-rapporten «Fremtidens skole», presiserer også gjentekne gonger kor viktig nettopp metakognisjon, i tett tilknytning til omgrepet *sjølvregulering*, er i alle lese- og læringssituasjonar: «Selvregulering og metakognisjon er forutsetninger for å lære i alle fag og bør derfor utvikles som en integrert del av læringen i fagene» (Ludvigsen mfl. 2015:27). Vi sit derfor igjen med eit komplekst leseomgrep beståande av fleire delprosessar og komponentar, som alle i større eller mindre grad må vere til stades for at ein i det heile skal kunne seie at lesing finn stad.

Mykje av denne kompleksiteten blir forsøkt fanga inn av literacyomgrepet. Literacy er vanskeleg å oversetje direkte til norsk, noko som resulterer i at mange vel å bruke det engelske omgrepet også i ein norsk kontekst. Dagrun Skjelbred nemner likevel ei rekke forsøk på ei norsk oversetjing, mellom anna «skriftkyndighet», «litterasitet» og «skriftspråklig kompetanse» (Skjelbred 2010:13). Uansett kva ord ein vel å bruke, rommar literacyomgrepet «en bred kompetanse der den kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg et stort register av betydningsbærende, eller det vi kan kalle semiotiske, ressurser i en sosial og kulturell kontekst» (ibid:13). Med andre ord er det ikkje så langt frå leseomgrepet definert gjennom avkoding, forståing og refleksjon.

Når OECD gjennom den såkalla PISA-undersøkinga testar leseugleiken til 15-åringar, legg dei nettopp til grunn ein definisjon av lesing som ligg nær opp mot literacyomgrepet: «Leseferdighet er evnen til å forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster, for å oppnå sine mål, å utvikle sin kunnskap og potensiale og delta i samfunnet» (Maagerø og Tønnesen 2006:14). Skaftun (i Skaftun, Solheim og Uppstad 2014) omtalar literacyomgrepet som samansett, både som eit kognitivt og eit sosialt fenomen. Han hevdar vidare at literacy dreier seg om *tilgang* på ulike nivå: «Det handler om å komme *inn i* skriften, teksten, og *inn i* tekstkulturen» (ibid:6). Herifrå er også vegen kort til leseforskar Bjørn Kvalsvik Nicolaysens ofte refererte omgrep *tilgangskompetanse*. Det handlar om å bli kompetent til å ta seg fram i det stadig meir komplekse tekstlandskapet som omgir oss, ein kompetanse som vidare er ein føresetnad for å få tilgang til den kulturelle fellesskapen (Nicolaysen 2005, Skaftun 2006, Skaftun mfl. 2014).

Både tilgangskompetanse og literacyomgrepet kjem ofte opp i samband med Kunnskapsløftet og fokus på grunnleggjande ferdigheiter. Henning Fjørtoft går langt i å sidestille literacy nettopp med desse grunnleggjande ferdigheitene: «Begrepet grunnleggjande ferdighet i Kunnskapsløftet kan dessuten forstås som en oversettelse av den engelske betegnelsen» (Fjørtoft 2014:71). Det har også ved fleire høve blitt hevda at «Kunnskapsløftet er og må forstås som en literacyreform» (Skaftun 2006:12). Kjell Lars Berge (2005) omtalar også læreplanen for ei literacy-reform, der det «[...] for første gang i norsk skolehistorie er slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag, ikke kan sees uavhengig av det å skape mening med språket» (Berge 2005:162). Så langt kan ein oppsummere med at lesing er ein kompleks prosess, med delkomponentar som avkoding, forståing og refleksjon. Leseomgrepet kan vidare, slik det blir forstått som grunnleggjande ferdigheit i KL06, forståast i lys av meir overordna omgrep som literacy og tilgangskompetanse. Kva ein vel å vektlegge av desse ulike komponentane, og korleis ein samla sett fortolkar og forstår leseomgrepet, vil derimot variere. Kanskje først og fremst vil det avhenge av kva forskningstradisjon og teoretisk tilnærming ein står seg på.

2.1.2 Ulike teoretiske tilnærmingar til leseomgrepet

Lesing er som allereie vist eit samansett omgrep, og forskarar og teoretikarar har ulike inngangar til korleis lesing skal forståast og forklarast. Nokre av desse står også i utgangspunktet i eit motsetningsforhold til kvarandre. Eit vanleg skilje går mellom

sosiokulturelle og kognitive teoriar. «Innenfor den sosiolingvistiske forskningstradisjonen er en opptatt av de sosiale og kulturelle omgivelsene som lesingen foregår i» (Roe 2014:33). Her vil mellom anna relasjonar mellom lærar og elev, i tillegg til samspelet elevane imellom vere relevant. To sentrale talsmenn for eit sosiokulturelt syn på læring meir generelt er Lev Vygotsky og Jerome Bruner. Vygotsky er mest kjend for teorien om den nære utviklingssona, som beskriv området mellom to utviklingsnivå i eleven sin læringsprosess. På det første nivået kan eleven lære ved eiga hjelp. Det andre nivået kan han potensielt nå med hjelp frå andre, til dømes læraren: «Ethvert barn kan gjøre mer når det får hjelp, enn det kan klare på egen hånd – men bare innenfor de grensene dets eget utviklingsnivå setter» (Vygotsky 2001:166). Dette samspelet mellom den som lærer og den meir kvalifiserte andre, kallar Bruner for *stillasbygging* (Bruner 1996, Breivik og Gunnulfsen 2012, Skaftun mfl. 2014).

Dei kognitive læringsteoriane bygger på kognitiv psykologi, der det blir lagt stor vekt på korleis ulike erfaringar blir lagra i hjernen som såkalla skjema, og deretter brukt i nye situasjonar. I eit kognitivt perspektiv blir lesing dermed eit resultat av ein serie mentale prosessar, som i sin tur bidreg til at lesaren kan lage si eiga mentale forståing av innhaldet i ein tekst (Brevik og Gunnulfsen 2012). To sentrale omgrep i denne kognitive prosessen er *bottom-up* og *top-down*. Bottom-up blir sett på som den mest grunnleggjande prosessen, der lesaren tek utgangspunkt i mindre tekstelement og forsøker å skape mening ut av det. Dette kan sjåast i samanheng med den omtalte avkodinga. Bottom-up blir gjerne også referert til som eksplisitt lesing, den informasjonen som er eksplisitt uttrykt i teksten. Dette er likevel ikkje nok for å få fullstendig forståing av innhaldet. Då må ein kople på top-down, «[...] den meningsskapande prosessen leseren går inn i når han eller hun utdyper det som står i teksten med sine egne erfaringer og forkunnskaper» (Breivik og Gunnulfsen 2012:18).

I tillegg til sosiokulturelle og kognitive teoriar kring læring og lesing har også resepsjonsteorien og hermeneutikken bidrege i leseforskinga. Hovudsynet her er at forståing og mening er noko som oppstår gjennom interaksjon mellom tekst og lesar (Roe 2014). Her har mellom anna Hans-Georg Gadamer og Wolfgang Iser vore tydelege stemmer i teorifeltet. Gadamer innfører omgrepet *den hermeneutiske sirkel* om forholdet mellom teksten sin horisont og lesaren sin horisont, og han hevdar at forståing oppstår når desse to horisontane smeltar saman (Gadamer 2001, Roe 2014). Iser er mellom anna kjent for teorien om teksten sine tomme plassar. Ulike typar tekstar har ulik grad av slike tomme plassar, som lesaren sjølv må fylle med mening og innhald. Det er i denne prosessen at lesaren og teksten

kommuniserer, og mening oppstår. Lesing blir derfor i følge Iser også ein kreativ prosess: «literary texts transform reading into a creative process that is far above mere perception of what is written» (Iser 1974:279).

Trass i at desse ulike teoretiske perspektiva på lesing på mange måtar er motstridande, har nyare leseforskning i stadig aukande grad freista å sameine dei:

De ulike vitenskapelige retningene står ikke i motsetning til hverandre, de snarere utfyller og forsterker hverandre og viser hver på sin måte hvor viktig leserens sosiale og kulturelle bakgrunn og tidligere erfaringer er for leseforståelsen. (Roe 2014:30).

Også Kulbrandstad (2003) og Skaftun (2006) peikar på det same og poengterer «nødvendigheten av å kombinere innsikter fra kognitiv og sosiokulturell teori for å forstå elevers leseutvikling i skolen» (Skaftun 2006:95). Måten PIRLS og PISA brukar leseomgrepet på, kan også forståast som ein syntese mellom ulike teoretiske perspektiv, der «mening konstrueres gjennom interaksjonen mellom lesar og tekst innanfor rammen av en konkret lesererfaring» (ibid:101).

2.1.3 Historisk tilnærming til leseomgrepet

Korleis leseomgrepet har blitt forstått og kva for teoretisk tilnærming som har dominert, har variert gjennom historia. Ein hovudtrend historisk sett, både innanfor leseforskning og i skulesamanheng, har likevel vore eit dominerande fokus på avkoding og den første leseopplæringa. Fram til 1960-åra vart også elevane si leseforståing i stor grad knytt til intelligens, og det vart «lagt lite eller ingen vekt på leseopplæringen etter begynneropplæringen» (Roe 2014:75).

Dette biletet blir riktig nok noko meir nyansert i Dagrun Skjelbred (2010) sitt forsøk på å gje eit diakront overblikk over lesing i skulen. Ho finn mellom anna at tanken om leseforståing og den vidaregåande leseopplæringa har røter langt tilbake i tid. Allereie i Andreas Fayes metodikkbok frå 1853 finn ho tilløp til dette, der Faye skriv at «Hensikten med al Læsning er at fatte og forstaae, hvad Ordene udtrykke; at læse uden at forstaae er som at pløje uden at saae» (Faye 1853 i Skjelbred 2010:92). Vel hundre år seinare brukar Angelique Schanche i boka *Morsmål* omgrepet *den vidaregåande leseopplæringa* direkte, i det ho kritiserer den for

å vere lite målretta og mangle både metode og linje: «Når en er kommet så lagt at barnet «kan lese», slipper en ofte taket og arbeider vidare så å si ut i lufta» (Schanche 1977:13).

Trass i desse spede tankane om leseforståing og vidaregåande leseopplæring, er det likevel ikkje før utover på 70-talet at dette for alvor byrjar å gjere inntog i skulen. Stadig fleire, både innanfor leseforsking og i skulen, byrja å erkjenne at leseopplæring var noko som burde føregå også på høgare trinn. I starten var dette først og fremst knytt til omgrepet studieteknikk, og det avgrensa seg i praksis ofte til meir eller mindre tekniske øvingar. Alt arbeid med lesing var også først og fremst knytt til morsmålsundervisninga. I læreplan-samanheng var det først med M-74 at det lesestrategiske arbeidet eksplisitt blir formulert for første gong. Her er målet med leseopplæringa mellom anna «å lære elevene å lese på forskjellige måter etter ulike behov» (Skjelbred 2010:95). Leseforskinga går også etter kvart i stadig større grad i tospann med den kognitive psykologien, eit fagfelt som har fått mykje å seie for forståinga av leseomgrepet. Etter kvart har også den sosiolingvistiske tradisjonen, resepsjonsteorien og hermeneutikken kopla seg på lesieforskinga, og vore med å bidra til eit gradvis auka fokus på leseforståing og lesing forstått som ein komplisert prosess som krev meir enn ei begynnarpplæring. Dei to neste læreplanane i rekkja, M-87 og L-97, vektlegg riktig nok lesestrategisk arbeid berre i liten grad. Men med Kunnskapsløftet KL06 slår desse tankane ut i full blome. Med innføringa av lesing som ein av fem grunnleggjande ferdigheiter, blir omgrep som *strategisk lesing* og *den andre/vidaregåande leseopplæringa* ein berande tanke.

2.1.4 Vidaregåande leseopplæring mot gode lesarar

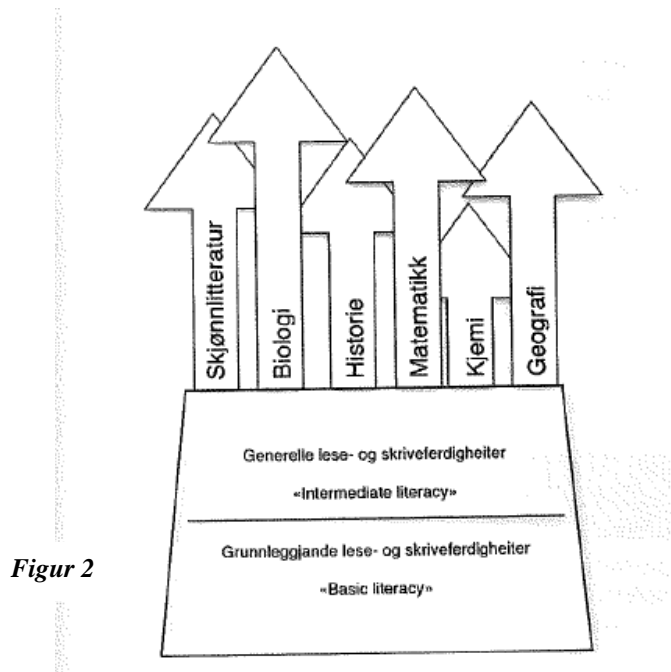
Lesing er ikkje ein dugleik som elevane lærer seg ein gong for alle gjennom dei første skuleåra. Både forsking og plandokument har i stadig større grad oppfatta leseopplæringa som ein kontinuerleg og gjennomgripande prosess i alle fag og på alle steg, derav omgrepet *vidaregåande leseopplæring*.

Med vidarekommen leseopplæring menes den fasen av arbeidet med leseopplæringa som starter etter at lesekode er knekt, og som særleg handler om at elevene skal få redskaper til å forstå tekster de lesar, på en formålstjenlig måte (Maagerø og Tønnesen 2006:165)

Fokuset i denne vidaregåande leseopplæringa, eller den andre leseopplæringa som den også blir kalla, er lesing forstått som reiskap for læring. Medan begynnarpplæringa dreier seg om å lære å lese, dreier den vidaregåande leseopplæringa seg om å lese for å lære. «Lesing går

over fra å være noe elevene gjør for å bli bedre til å lese, til å være et redskap for læring og opplevelse» (Roe 2014:12). Hoem, Stausland og Håland (2015) nyttar følgjande figur for å illustrere skilnaden på den første og den vidaregåande leseopplæringa:

Fig.2



Figur 2

Det første nivået, grunnleggjande lese- og skriveferdigheiter, handlar om å lære å lese. Deretter kjem eit nivå for meir generelle lese- og skriveferdigheiter som dreier seg om å kunne nytte lesing for å lære. Det øvste nivået representerer spesialiserte lesemåtar knytt til ein skilde fagdisiplinar, der elevane må lære seg ulike strategiar alt etter kva type tekstar og kva type fag ein arbeider med.

I denne samanhengen blir også omgrepet *lesestrategiar* sentralt, forstått som «fremgangsmåter som hjelper elevene med å øke sin leseforståelse – når strategiene brukes bevisst, strukturert og systematisk» (Breivik og Gunnulfsen 2012:50). Det er vanleg å dele slike strategiar inn i før-, undervegs- og etterlesingsstrategiar, avhengig av når i leseprosessen dei blir nytta (Maagerø og Tønnesen 2006, Fjørtoft 2014). Det er også etter kvart ein del forskning både i Noreg og internasjonalt som bekreftar viktigheita av lesestrategiar, og systematisk arbeid med dette får ein stor del av æra for dei forbetra Pisaresultata i 2009: «Elevens kunnskap om hvilke lese – og læringsstrategier som er mest relevante i ulike situasjoner korrelerer klart positivt, og til dels relativt høyt, med prestasjoner i lesing» (Breivik og Gunnulfsen 2012:17). Studiar har også vist at arbeid med generelle lesestrategiar har hatt ein positiv effekt for læringsutbyttet særleg til dei svakaste lesarane (Bråten 2007).

Edit Marie Asperanden konkluderer også i masterprosjektet sitt *Lesing på yrkesfaga – det toget har vel gått?* med at lærarane som fekk konkret opplæring i bruk av lesestrategiar med elevane, sjølve tykte det var «inspirerende å bruke lesestrategiar fordi metodane gagna både undervisninga og læringa» (Asperanden 2014:72). Medviten bruk av lesestrategiar blir derfor sett på som eit sentralt kjenneteikn på den gode lesaren.

I tillegg til medviten bruk av lesestrategiar blir ofte aktiv bruk av førkunnskap trekt fram som eit viktig trekk hjå gode lesarar. Dei trekker slutningar om det dei les, og dei fortolkar informasjon i teksten basert på kunnskapar dei har frå før (Fjørtoft 2014, Skaftun mfl. 2014). Dei evnar også å lese mellom linjene og reflektere rundt innhaldet i det dei les. Grunnlaget er sikker og trygg ordavkodingsdugleik, og det frigjer overskot til å fokusere meir på leseforståing. Vidare les dei tekstar samanhengande og stille, i motsetning til svake lesarar som gjerne les teksten høgt og stykkevis. Ein konsekvens av dette er mellom anna at sterke lesarar kjem gjennom meir lærestoff i løpet av eit skuleår. Det gjer vidare at dei aukar ordforrådet sitt, noko som i sin tur gjev positiv effekt på lesedugleiken. Dette medfører det Fjørtoft (2014) refererer til som Matteuseffekten: dei sterke lesarane blir sterkare, medan avstanden til dei svake lesarane stadig aukar.

Dette vil i sin tur påverke motivasjon og sjølvkjensle både hos dei sterke og svake elevane. Motivasjon blir vidare trekt fram hos fleire teoretikarar som sentralt for utvikling av lesedugleik (Fjørtoft 2014, Roe 2014, Mortensen-Buan 2006, Solheim 2014). Motivasjon heng også nøye saman med metakognisjon. Og nettopp evna til metakognisjon blir framheva som eit heilt avgjerande skilje mellom den sterke og den svake lesaren: «Gode lesere er altså ikke bare flinkere til å lese isolert sett; de har en annen forståelse for hva lesing er, og for hva de skal gjøre dersom de ikke forstår» (Fjørtoft 2014:113). Leseteorien har altså mange og stort sett samstemte tankar om kva som kjenneteiknar den gode lesaren. Det sentrale spørsmålet vidare blir derfor; korleis får ein elevane dit?

2.1.5 Den gode leseopplæringa – eit felles ansvar!

At læraren har ei heilt sentral rolle i eleven si utvikling av lesekompetanse, er opplese og vedteke hos dei fleste teoretikarar og forskarar på feltet. I evalueringa av den statlege tiltaksplanen «Gi rom for lesing» blir det presisert at «uten tilstrekkelig kompetente lærere på alle lesingens områder, kan man ikke oppnå de ønskede resultater på området» (Buland, Dahl, Finbak og Havn 2008:73). Fleire har freista å konkretisere kva som kjenneteiknar denne

kompetente leselæraren og leseopplæringa hans. Astrid Roe (2014) presiserer at den gode leselæraren først og fremst har tru på at alle elevar kan bli flinkare til å lese, og er klar over kor viktig det er å motivere elevane for lesing. Vidare er det fleire som påpeikar viktigeita av å vere tydeleg og eksplisitt i rolla som leselærer. Maagerø og Tønnesen (2006) snakkar om ei *synleg leseopplæring*: «Det holder ikke bare å møte tekster. Tekstene må gjøres til gjenstand for undervisning». Derfor er det viktig for alle faglærarar «å kjenne til trekk ved fagenes tekster slik at en bedre kan styrke elevenes lesekompetanse nettopp i sitt fag» (ibid:24-25). Det er med andre ord snakk om ein slags metaspråkleg kompetanse hos læraren, som han i sin tur må overbringe til eleven.

Denne prosessen bør skje gjennom ei veksling mellom observasjon, modellering og rettleiing: «Det at læreren på ulike måter modellerer en lesestrategi og deretter observerer, veileder og gir elevene respons, helt til de behersker strategien på egen hånd, er sentralt i mye av litteraturen om leseopplæring fra 1980-tallet og helt frem til i dag» (Roe 2014:78). Dette medfører ei tydeleg og aktiv lærarrolle, der læraren i stor grad må involvere seg i eleven sin leseprosess. Overført til praksis kan dette mellom anna bety at læraren i starten både modellerer, forklarar og demonstrerer bruken av ulike lesestrategiar, for deretter gradvis å trekke seg tilbake slik at eleven sjølv får prøve ut og etter kvart bli fortruleg med strategien. Her ser vi stillasmetaforikken til Vygotsky og Bruner gjennomført i praksis.

Denne tydelege og eksplisitte leselærarrolla blir også framheva av RAND Reading Study Group, der dei i ein amerikansk forskingsrapport freistar å samanfatte tidlegare forskning på området god leseundervisningspraksis for å kome fram til nokre fellestrekk. Og her er nettopp læraren si tydelege og eksplisitte rolle som leselærer på alle nivå i opplæringa framheva fleire stader:

Teachers must teach comprehension explicitly, beginning in the primary grades and continue through high school. Research has also shown that a teacher's expertise makes a big difference in this effort; yet, few teachers receive adequate pre-service preparation or ongoing professional development focused on reading comprehension (RAND 2002:xii)

I tillegg til å vere eksplisitt, tydeleg og variert, er det også heilt avgjerande for god leseopplæring at ho må føregå i ein naturleg kontekst og vere ein kontinuerleg del av undervisninga i det enkelte fag: «Når læreren forklarar strategibruk, sjangertrekk og

vanskelige ord og begreper som en del av undervisningen i faget, får elevene leseopplæring samtidig som de lærer fag» (Roe 2014:82). Også RAND sin rapport understrekar viktigheita av dette, men slår likevel fast at “[...]comprehension instruction tends to be emphasized less in subject-matter classrooms where teachers are focused on content. [...] Reading instructions is seldom effectively integrated with content-area instruction” (RAND 2002:5).

Leseopplæring knytt til faginnlæring er altså i følgje denne rapporten ei mangelvare, trass i at det blir sett på som eit sentralt kjenneteikn for den gode leseopplæringa.

Det er nettopp viktigheita av denne fagrelaterte leseopplæringa på det enkelte fag sine primissar som blir tatt på alvor med KL06 si innføring av lesing som grunnleggjande ferdigheit.

Det er ikke gitt at eleven automatisk får til å lese fagenes tekster med forståelse og innsikt uten at vi hjelper dem med det [...] det er nettopp dette man har erkjent og grepet fatt i gjennom L06 ved å styrke leseferdighetene i alle fag. Tidligere har lesing og utvikling av leseferdigheter helst vært knyttet til norskfaget. Nå erkjenner man at de ulike fagtradisjonene byr på ulike leseutfordringer for elevene, og at lesing derfor må trenes og videreutvikles i alle fag. (Maagerø og Tønnesen 2006:24)

Dette gjer samstundes alle lærarar til leselærar i sine fag, og leseopplæringa blir slik sett eit fellesansvar på tvers av både fag og klassesteg. I det første utkastet av KL06 skulle lesing som grunnleggjande ferdigheit riktig nok vere noko som, tradisjonen tru, norskfaget skulle ta eit særskilt ansvar for (Skaftun 2006). Men etter revisjonen av læreplanane frå skuleåret 2013/2014 er denne eksplisitte formuleringa tatt vekk, og leselærarmandatet er derfor, i alle fall i teorien, likt fordelt på alle. Sidan elevane les i alle fag, er det vanskeleg å argumentere for at lesing er viktigare i eitt fag enn eit anna, og at lærarar i eitt fag har meir ansvar enn andre, hevdar Astrid Roe: «I følge Kunnskapsløftet kan ingen lærere i prinsippet fraskrive seg dette ansvaret, uansett hvilke fag de underviser i» (Roe 2014:14).

2.1.6 Politisk satsing på lesing

Både som ein bakgrunn for og som ein vidare konsekvens av dette felles leselærarmandatet, har lesing på alvor blitt sett på den politiske agendaen etter tusenårsskiftet (Skaftun mfl. 2014). Allereie før KL06 såg ein auka fokus på lesing. I 2003 kom den nasjonale satsinga «Gi rom for lesing!», ei statleg femårssatsing for stimulering av leselyst og lesedugleik (Roe 2014). Det er også oppretta eit nasjonalt kompetansesenter for leseforskning og leseopplæring,

Lesesenteret i Stavanger, med direkte mandat frå Utdanningsdirektoratet. I følgje deira eige heimeside skal senteret «bidra til økt kvalitet i leseopplæringen, og være et nasjonalt ressurscenter i arbeidet med å styrke kompetansen i den grunnleggende ferdigheten lesing» (Lesesenteret 2014). På nettsidene deira kan ein også finne mange konkrete undervisningsopplegg som skal vere med å setje fokus på lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag.

Det har også vakse fram fleire etter- og vidareutdanningsprogram med fokus nettopp på lesing. Mellom anna tilbyr Universitetet i Oslo masterstudiet *Lesing og skriving i skolen*, eit utdanningsprogram som «tar utgangspunkt i at lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter som skal være gjennomgående i alle fag på alle trinn» (Utdanning 2013). Lesing har og blir framleis i stadig større grad sett både på den pedagogiske og den politiske dagsorden. Dette kan forståast både som ein bakgrunn for og som ein vidare konsekvens av innføringa av Læreplanen for Kunnskapsløftet 06. Eg skal no derfor sjå litt nærare på denne reforma, og då særleg på innføringa av dei grunnleggjande ferdigheitene, i fremste rekke lesing.

2.2 Kunnskapsløftet - KL06

2.2.1 Bakgrunnen for KL06

På slutten av 1900-talet tok dei fleste med interesse for skule og utdanning det for gitt at den norske skulen fungerte godt. Men Noreg si deltaking i internasjonale studiar initiert av OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) og IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) på byrjinga av 2000-talet førte til ei brå oppvakning; stoda i den norske skulen var langt frå så god som ein lenge hadde trudd! Norske elevar presterte betydeleg svakare enn forventa og langt svakare enn elevar frå land vi ofte samanliknar oss med. Dette «Pisa-sjokket» (Kjærnsli og Olsen 2013) medførte derfor brei politisk semje om at noko måtte gjerast – ei kvalitetsreform og eit kunnskapsløft stod på trappene. «Ambisjonen var helt eksplisitt å heve kunnskapsnivået, slik at elevene kunne få bedre prestasjoner på internasjonale kunnskapsprøver» (Dale, Ulstrup og Karseth 2011:31).

Stortingsmelding 30, *Kultur for læring*, danna mykje av grunnlaget for den nye læreplanreforma ved å peike på ei rekke utfordringar i den norske skulen; mellom anna for

svak kultur for læring, manglande fokus på resultat, utydelege læringsmål og for lite fokus på utvikling av læringsstrategiar og grunnleggjande ferdigheiter. Dette vart definert både som eit innhalds- og eit styringsproblem, og Kunnskapsløftet er derfor ei utdanningsreform bestående av to delar; eit læreplanverk, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (KL06), og ei styringsreform (Nordenbo 2013). Reforma gjeld heile grunnopplæringa og er heimla som forskrift i Opplæringslova og slik sett forpliktande. Sjølv om Kunnskapsløftet, samanlikna med tidlegare reformer som R94 og L97, blir sett på som «en mindre gjennomgripende reform» (Olsen, Hopfenbeck og Lillejorde 2013:355), som samla sett ikkje signaliserer nokon revolusjon, er det «likevel elementer ved reformen som helt klart signaliserer endring i skolens praksiser» (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøizt og Hertzberg 2012:51). Ho representerer med andre ord ein del grunnleggande og nyskapande tankegods.

2.2.2 KL06 – kva var nytt?

KL06 blir først og fremst definert som ein *målorientert* læreplan, der klart definerte kompetansemål skal danne rammer for lærarens arbeid (Hodgson, Rønning, Skogberg og Tomlinson 2010). Men utover desse statleg formulerte rammene, må ein «tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole» (St.mld.nr. 30:3). Dette medfører vidare ei sterk vektlegging av lokalt læreplanarbeid, som skuleeigar har hovudansvaret for. Denne lokale fridomen blir derfor ein ny og berande tanke ved Kunnskapsløftet (Dale og Øzerk 2009:126). Det gjev samstundes større rom for læraren som profesjonell yrkesutøvar, der målet er å «mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar» (St.mld.nr 30:3).

I tillegg til desse meir overordna prinsippa om sentralt formulerte kompetansemål kombinert med lokalt læreplanarbeid, fokuserer også KL06 meir enn tidlegare planar på elevvurdering, differensiering og tilpassa opplæring (Dale og Øzerk 2009). Av meir konkrete tiltak er mellom anna fokuset på læringsstrategiar iaugefallande. Tidleg i reformarbeidet vart det fastslått at norske elevar skåra ikkje berre lågt, men «svært lågt» (Dale mfl.2011:39) på bruk av læringsstrategiar. Også stortingsmeldinga *Kultur for læring* ser dette som urovekkande i eit samfunn der det å tileigne seg ny kunnskap heile livet blir stadig viktigare. Arbeidet med læringsstrategiar blir derfor presisert og grunngeve fleire stader både i sentrale styringsdokument og på fleire nivå i sjølve læreplanverket: «Gode læringsstrategiar fremmar motivasjonen for læring og evna til å løyse vanskelege oppgåver, også i vidare utdanning,

arbeid og fritid» (Utdanningsdirektoratet 2012e). Arbeidet med desse strategiane må også inngå i ein større samanheng, og slik «bli en integrert del av opplæringen i grunnleggende ferdigheter og fag» (St.meld.nr.30:36).

Fokuset på læringsstrategiar går derfor hand i hand med eitt av dei andre nyskapande og gjennomgripande prinsippa i den nye læreplanen, nemleg tanken om dei fem grunnleggjande ferdigheitene lesing, skriving, rekning, munnleg og ikt. Stortingsmeldinga *Kultur for læring* viser mellom anna til forskning og internasjonale undersøkingar når dei hevdar at «det bør identifiseres noen grunnleggende ferdigheter som er særlig viktige for elevenes og lærlingenes faglige og personlige utvikling» (St.mld.nr. 30:9). Ei anna stortingsmelding, *Kvalitet i skolen*, ser dei grunnleggjande ferdigheitene både som «en føresetnad for å kunne utvikle fagkunnskap og en del av fagkompetansen i ulike fag» (St.mld.nr.31:8). For å sikre kontinuerleg utvikling av desse ferdigheitene gjennom heile opplæringa er det vidare viktig at dei «integreres i læreplanene for alle fag på ulike nivåer» (St.meld nr.30:9). På denne måten blir arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene definert som eit felles ansvar og mandat for alle lærarar, uavhengig av fag.

Når det meir spesifikt gjeld *lesing* som grunnleggjande ferdigheit, blir det grunngeve både ut frå eit læringsføremål, som reiskap for læring, og meir generelt som ein føresetnad for «å delta i samfunnet som en kritisk og reflektert borger og en forutsetning for personlig utvikling» (St.meld.nr. 30:32). Det blir vidare presisert i den same stortingsmeldinga at sjølv om det tradisjonelt sett har vore norskfaget som har drive systematisk opplæring i lesing, «er det få argumenter for at førstespråket skal være den eneste arenaen for utvikling av disse ferdighetene» (ibid).

Trass i at både bakgrunnen for og føremålet med dei grunnleggjande ferdigheitene var formulert eksplisitt både i styringsdokument og i sjølve planverket, har det heilt frå starten av vore uklart korleis ein skulle oppfatte dei, og korleis arbeidet med dei skulle organiserast og utførast i praksis. Allereie i 2006 gav Landslaget for norskundervisning ut boka *Å kunne lese – grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*, og her blir det tidleg slått fast at det langt på veg er «lærerne i skolen og alle andre faglige bidragsytere til skolefeltet som avgjør hva begrepet grunnleggende ferdigheter skal komme til å innebære» (Skaftun 2006:7).

Etter kvart blir det likevel meir og meir tydeleg at dei grunnleggjande ferdigheitene slik dei vart formulert i KL06 ikkje fullt ut vart forstått av lærarane. Eller i beste fall tolka og forstått på ulike måtar. Kunnskapsdepartementet utarbeidde derfor i 2012 det dei kalla *Et rammeverk for grunnleggjande ferdigheter*. Dette grunnlagsdokumentet definerer dei fem ferdigheitene, skisserer funksjonen dei skal ha, og beskriv progresjonen i kvart av dei på fem nivå. Grunngevinga av ferdigheitene blir nok ein gong presisert; dei er viktige «forutsetningar for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse» (Utdanningsdirektoratet 2012a:5).

Men trass i desse og andre liknande presiseringar og rettleiingar fekk mange av dei sentrale prinsippa i Kunnskapsløftet ein heller trong fødsel. Og allereie seks år etter innføringa var det duka for ein større revisjon på fleire område i planen. Eitt av desse områda var nettopp dei grunnleggjande ferdigheitene. «Arbeidet med revisjonen ble ikke satt i gang fordi læreplanene i Kunnskapsløftet var utdaterte, men fordi skolene ikke har greid å omsette grunntankene i læreplanverket til endringer i praksis» (Skrivesenteret 2013:1). Det blir også presisert nok ein gong i eit høyringsbrev frå Utdanningsdirektoratet at «En intensjon med Kunnskapsløftet er at alle lærere i alle fag har et felles ansvar for å støtte elevenes læring når det gjelder de grunnleggjande ferdighetene, og dermed ivareta dette i opplæringen i sine fag» (Utdanningsdirektoratet 2012b:2).

Heller ikkje denne revisjonen ser ut til fullt ut å ha klarlagt kva som ligg i omgrepet *grunnleggjande ferdigheter* og korleis desse skal implementerast til praksis. Ein artikkel i *Norsklæreren* 2/2015 tematiserer nettopp dette, der forfattarane har til hensikt å «drøfte det vi ser som en uavklart spenning mellom ulike forståelser av de grunnleggjande ferdighetene» (Aasen, Skaftun og Wagner 2015:50). Denne uavklarte spenninga handlar først og fremst om kor vidt ein forstår dei grunnleggjande ferdigheitene som *fagovergripande* eller *fagspesifikke*. Ei fagovergripande forståing vil i følgje forfattarane kunne føre til at «ferdighetene forblir abstrakte fremmedelementer for faglærere» (ibid:54), noko som i sin tur kan forklare det dei konkluderer med som ei «langsom implementering av ferdighetene i skolens praksis» (ibid:55). Det er ikkje berre i ein norsk kontekst vi finn dette spenningsfeltet. Timothy og Cynthia Shanahan identifiserer to tradisjonar innanfor amerikansk litaryforskning som på mange måtar harmonerer med skiljet mellom fagovergripande og fagspesifikke kompetansar. Dei omtalar det som *content area literacy* (CAL) og *disciplinary literacy* (DL) (Shanahan og

Shanahan 2012). Sjølv om den ideelle tanken er at desse to skal utfylle kvarandre snarare enn å stå i opposisjon til kvarandre, har erfaringar frå USA vist at CAL har vore vanskeleg å implementere til praksis nettopp fordi den ikkje i stor nok grad appellerer til faglærarane.

Hoem, Skartveit og Håland presiserer i artikkelen sin «Kva vil det seia å vere leselærer på faget sine egne primissar?» kor viktig det er å forstå dei grunnleggjande ferdigheitene også som fagspesifikke kompetansar: «Dersom elevane skal læra å utøva fagrelevant lesing, skriving og munnlegheit, må ein først identifisera forskjellar i måten kunnskap vert bygd og kommunisert på i dei ulike faga» (Hoem mfl. 2015:62). Dei viser vidare til ei inndeling i det dei kallar ein G-faktor og ein F-faktor når det gjeld lesekompetanse. G-faktoren omhandlar mellom anna avkoding, automatisering, leseflyt, sjangerkunnskap og så vidare. F-faktoren handlar derimot om «dei meir spesifikke tenke- og veremåtane som ein som lesar må møte tekstar i dei einskilde faga med» (ibid). Jamfør figur 2 er det her altså tale om det øvste nivået, fagspesifikk lesing.

Dette skiljet mellom fagovergripande og fagspesifikke kompetansar, eller mellom CAL og DL, G-faktor og F-faktor, blir tatt i bruk og vidareført i den dagsaktuelle NOU-rapporten frå Ludviksen-utvalet, «Fremtidens skole». Utvalet sitt hovudmandat var å vurdere «i hvilken grad dagens faglige innhold dekker de kompetanser og de grunnleggende ferdigheter som utvalget vurderer at elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (Ludviksen mfl.2015:15). I dette mandatet inngjekk også ei evaluering av i kva grad omgrepet *grunnleggjande ferdigheiter* bør vidareførast i nyare læreplanar. Her har utvalet enda på dei dei kallar ei «reformulering av dagens grunnleggende ferdigheter» (ibid:34) og meiner mellom anna at ein i staden for ferdigheitsomgrepet bør bruke kompetanseomgrepet. Vidare brukar dei nettopp skiljet mellom fagovergripande og fagspesifikke kompetansar. Denne omdefineringa grunnjev dei mellom anna med den misoppfatninga av omgrepet *grunnleggjande ferdigheiter* som evalueringa av Kunnskapsløftet avslører: «Å gå bort fra begrepet grunnleggende ferdigheter og i stedet bruke kompetansebegrepet kan understøtte at kompetansene utvikles kontinuerlig gjennom opplæringsløpet» (ibid:35). Utvalet presiserer likevel at grunnjevingane av dei grunnleggjande ferdigheitene som vart formulerte i samband med innføringa av KL06, framleis er viktige, og at desse ferdigheitene skal vidareførast også i komande læreplanar trass i at dei føreslår at sjølve omgrepet blir endra.

Kort oppsummert var altså Kunnskapsløftet, både som læreplanreform og som styringsreform, meint som ei kvalitetsreform som skulle styrke norske elevar i møte med internasjonale standardar. Det skulle ho mellom anna gjere gjennom auka fokus på statleg formulerte kompetansemål, delegering av ansvar, pedagogisk fridom og fokus på læringsstrategiar og grunnleggjande ferdigheiter. Men som i alt anna reformarbeid, er vegen frå planintensjonar til praksis lang og tidvis tornefull, og det er heller ikkje sikkert at dei gode intensjonane nokon gong ser dagens lys ute i praksisfeltet. Før eg no går meir konkret inn på det store evalueringsarbeidet som er gjort nettopp av denne implementeringsprosessen av Kunnskapsløftet, vil eg gje eit kort overblikk over læreplan- og implementeringsteori.

2.3 Læreplan- og implementeringsteori

2.3.1 Å implementere ei læreplanreform

“The history of educational reform and innovation is replete with good ideas or policies that fail to get implemented” (Fullan 2009:9). Michael Fullan har gjennom ei årrekke vore ein av dei mest toneangjevande skuleutviklarane i verda, og han har gitt ut fleire sentrale bøker mellom anna på feltet læreplanteori og reformimplementering. Gjennom desse bøkene nyanserer han det heller pessimistiske biletet som kjem fram i dette innleiande sitatet frå boka *The Challenge of Change*, men han held heile vegen fast ved at skulereformer er nettopp det; ei utfordring! Og det er slett ikkje sikkert slike reformer gjev det forventta resultatet. “Schools change reforms as much as reforms change schools”, hevdar Larry Cuban i hans ofte siterte artikkel “How Schools Change reforms” (Cuban 1998:455).

Også i det norske teorifeltet finn vi igjen noko av den same pessimismen på skulereformers vegner. Mellom anna slår Petter Aasen, som saman med fleire kjende norske skuleforskarar har sett konkret på implementeringa av Kunnskapsløftet, nedslåande fast at «skolenes praksis og lærernes undervisning preges av stor grad av stabilitet til tross for nasjonale reformbestrebelse» (Aasen mfl. 2012:42). Hallvard Hølleland konkluderer også i masteroppgåva si “Kunsten å implementere” mellom anna med at “mange reformer, programmer og lovparagrafer har blitt implementert på overflaten, i for eksempel språk og strukturer, samtidig som de egentlig ikke har passert dørstokken til klasserommet” (Hølleland 2012:12). Olsen, Hopfenbeck og Lillejorde uttrykkjer seg meir optimistisk i høve det endelege resultatet, men poengterer at reformer tek tid: «Det er lite sannsynlig at en reform endrer en hel sektor over natta. De samme lærerne er der med de samme kunnskapene,

verdiene og holdningene som de hadde dagen før (Olsen mfl. 2013:357). Dei fleste andre forskarar og teoretikarar på feltet synest også å einast om at prosessen frå reformintensjonar til faktisk endring er lang og komplisert. Det rår likevel fleire ulike meiningar både om korleis og i kva grad denne implementeringsprosessen er mogeleg.

2.3.2 Ulike perspektiv på læreplanimplementering

Store nasjonale utdanningsreformer blir oftast definerte gjennom nasjonale avgjerdsnivå, men må fortolkast og transformerast i møte med underliggende forvaltningsnivå. Desse utøvande nivåa er alt frå nasjonale og lokale myndigheiter, ned til den enkelte skule og den enkelte lærar (Aasen mfl.2012). Det er gjennom denne kjeda av nivå at implementeringsprosessen føregår. Desse nivåa er også utgangspunktet for ulike teoretiske tilnærmingar til og perspektiv på prosessen. Aasen mfl. (2012) omtalar tre ulike idealtypiske perspektiv, som både kan forståast som ulike implementeringsstrategiar og ulike måtar å studere sjølve implementeringa på.

Det første perspektivet kallar dei *hierarki-perspektivet*, og her blir ei reform forstått ovanfrå og ned, med vekt på rolla til den sentrale styringa. I eit slikt perspektiv vil implementeringa vere «vellykket i den grad underliggende nivåer følger en sentralt definert reformkjerne» (Aasen mfl.2012:45). Det andre perspektivet, *kollegium-perspektivet*, er omvendt eit nedanfrå og opp-perspektiv. Her blir makta forventta å ligge hos dei som skal setje reforma ut i livet; forvaltningsorgana og profesjonane. «I dette perspektivet er det først og fremst holdningen og prioriteringen til dem som skal sette politikken ut i livet, som settes i fokus» (ibid). Det tredje perspektivet omtalar dei som *nettverksperspektivet*, og er ei form for blandingsstrategi som tek på alvor nyare reformforskning som har vist at reformimplementering ofte skjer i nettverk av aktørar der grensa mellom avgjerder og iverksetting er uklar. Her vil også politikken og reformer si utforming «avgjøres av gjensidig avhengige lokale aktører med ulik tilhørighet innenfor og utenfor institusjoner og forvaltningsnivå» (ibid:49).

Det er fleire skule- og reformforskarar som opererer med liknande inndelingar (Cuban 1998, Dalin 1995, Fullan 2009, Hølleland 2012), og ulike teoriar legg ulik vekt på kva prinsipp som er mest fruktbare både når det gjeld gjennomføringa av og studiet av reformimplementering. Men på tvers av desse ulike teoretiske ståstadane kan ein likevel sjå nokre faktorar eller

kriterium som fleire synest å einast om som viktige for vellukka reformimplementering. Vi kan gjerne kalle dei for suksessfaktorar.

2.3.3 Nokre suksessfaktorar

Uavhengig av kva tilnæringsmåte ein har, er samarbeid på tvers av dei omtalte nivåa, frå avgjerdsnivå til ulike forvaltningsnivå, framheva som ein avgjerande suksessfaktor.

Samstundes er dette samarbeidet også ei av dei største utfordringane i prosessen. Sjølv om skulen som heilskap er målet for reforma, må handlinga som skal skape endring, skje på individnivå. For at tankane og prinsippa i plan- og reformdokument skal sjå livets lys, er ein altså avhengig av handling på individuelt plan. Og for at heile dette store maskineriet skal fungere, er samarbeid på tvers av nivå avgjerande.

I boka *All Systems Go* fokuserer Fullan mykje på denne kollektive prosessen det er å få ei skulereform til å fungere. Han skil mellom det han kallar “Collective capacity (which is exponentially powerful) and individual capacities (which is necessary but not sufficient)” (Fullan 2012:xvi). Vidare presiserer han at “collective capacity is more than the sum total of individual capacities. It is qualitatively different phenomenon, and one that most reform strategies fail to appreciate” (Ibid:45). Den kollektive kapasiteten er ikkje avgrensa til lærargruppa, men til alle nivå i ein reformimplementeringsprosess, frå øvste politiske organ til den enkelte lærar. For at alle desse nivå skal fungere saman og dra i same retning, er ein avhengige av gode forbindingslinjer mellom nivåa. «De forbindelseslinjer som etableres mellom styringsnivåene og forvaltningsnivåene, synes med andre ord å ha avgjørende betydning for reformimplementeringen» (Aasen mfl.2012:43).

Kva kjenneteiknar så slike gode forbindingslinjer? Aasen mfl. (2012) prøver å konkretisere dette samarbeidet gjennom ti punkt som kjenneteiknar gode systematiske forbindingslinjer. Her er mellom anna dialog og tillit på tvers av nivå, tydeleg ansvarsregime, felles forståing av, tilslutning og tillit til målsetjingane og verkemiddela i reforma og kompetanseutvikling på eit operativt nivå sentrale stikkord. Det første kjenneteiknet, tillit på tvers av nivå, er det i følgje Bachmann, Sivesind og Bergem (2008:104) god tradisjon for i norsk skulesamanheng. I alle fall tillit den eine vegen i systemet: «Man har hatt tillit til at lærerne er kvalifiserte gjennom en god lærerutdanning, og at de følger lojalt opp de mål og læreplaner som er deres samfunnsmessige mandat».

Å ha felles forståing av og tilslutning til ei reform slik Aasen mfl. er inne på, handlar langt på veg om visjonar, oppfatningar og haldningar. Mange teoretikarar poengterer at for at ein organisasjon som skulen skal utvikle seg, er det først og fremst viktig at individuelle visjonar blir foreina med felles visjonar. For å nå dit er det også viktig å diskutere og reflektere over gammal inngrodd praksis og korleis han kan endrast. Marit Aas har i doktoravhandlinga si *Diskusjonens kraft* sett nærare på nettopp eit slik samarbeid på tvers av ulike nivå, i samband med utvikling av skulens leseundervisning. Ho konkluderer gjennom studiane sine mellom anna med at også *ulike* visjonar og oppfatningar kan vere drivkraft i ein endringsprosess: «Spenninger mellom deltakernes oppfatninger, erfaringer og interesser opptrer både som utviklingspotensiale og som hindringsfaktorer i utviklingsarbeidet» (Aas 2011:374).

Visjonar og oppfatningar er omgrep som går litt over i kvarandre. Dei heng også begge nøye saman med omgrepet *haldning*. Haldningar i generell og vid forstand kan definerast som «a state of readiness, a tendency to act or react in a certain manner when confronted with a certain stimuli» (Oppenheim 1968:105). Haldningsomgrepet er vidt og komplekst og blir ofte delt i ulike komponentar. “Attitudes are reinforced by beliefs (the cognitive component) and often attract strong feelings (the emotional component) that will lead to particular forms of behaviour (the action tendency component)” (ibid:106). Denne tredelte forståinga av haldningar blir reflektert gjennom forskingsspørsmåla i denne masteravhandlinga. Forståing og fortolking av leselærarmandatet blir den kognitive komponenten, kva ein meiner og føler rundt dette mandatet blir den emosjonelle komponenten, og til slutt blir den faktiske praktiseringa av mandatet handlingskomponenten.

Ei av dei som har studert nettopp haldningar i ein skule- og reformkontekst, er Marte Monsen. I doktoravhandlinga si *Store forventinger – læreropfatninger om eksterne leseprøver* har ho ein grundig gjennomgang av teori og forskning på dette feltet. Ho viser mellom anna til Smaller (2005) som hevdar at diskursar om skuleutvikling og forandring ofte eigentleg dreiar seg om lærarutvikling og forandring av lærarane. Monsen konstruerer omgrepet *læraropfatning* for oppgåva si, som ho definerer som «læreres uttrykte meninger, tro og engasjement i tilknytning til emnene vi snakker om, og deres eksplisitte kunnskap om emnene» (Monsen 2013:43). Ho presiserer at desse ulike komponentane ikkje alltid let seg skilje i praksis, men dei er likevel gjensidig avhengige av kvarandre, og dei spelar alle ei sentral rolle i danninga av læraropfatningar.

Den siste komponenten i Monsen sin definisjon av læraroppfatningar, kunnskap, er det fleire teoretikarar som trekkjer fram i samband med skulereformimplementering. Aasen mfl. (2012:50) slår mellom anna fast at «å realisere reformers ambisjoner i praksis forutsetter handlingsdyktighet og høy fagkompetanse blant de som har ansvaret for gjennomføringen: skoleledere, lærere og instruktører». Dette blir også slått fast alt i føreordet til Stortingsmelding 30- *Kultur for læring* s.4: ”Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs». Kva som ligg i å vere fagkompetent vil langt på veg vere kontekstavhengig, men Aasen mfl. presiserer at slik dei tenker kompetanseomgrepet i denne samanhengen, er det knytt til både enkeltindividet og til fellesskapen. Med andre ord er det ikkje langt frå Fullan sine omgrep *collective* og *individual capacity*.

Også Monsen ser kunnskap både som eit individuelt og eit kollektivt ansvar. I tillegg til at den enkelte lærar sjølvsgatt til ei viss grad sjølv har ansvar for å oppsøke og tileigne seg relevant kunnskap som bakgrunn for refleksjon og oppfatningar, er det likevel ikkje all kunnskapen dei kan «forventes å skaffe seg på egenhånd: lærerne må også blant annet ha undervisning om dette [...] Lærere videreutvikler sin kunnskap også gjennom samarbeid og erfaringsutveksling med kollegaer» (Monsen 2013:47).

Når det gjeld kompetansen på individnivå, i denne samanheng den enkelte lærar, kan det vere fruktbart å trekke inn Per Dalin sitt omgrep *endringskompetanse* (Dalin 1995). I tillegg til den konkrete fagkompetansen som lærarane må ha for å kunne gjere seg opp tankar og meiningar i samband med endringsprosessar, treng dei også kompetanse i det å endre seg. Dalin innfører omgrepet *læraren som endringsagent*, og stiller spørsmål om i kva grad lærarane er kvalifisert for den graden av endringsarbeid som skulekvardagen krev. Han viser til ulike internasjonale rapportar og teoretikarar, mellom anna Goodlad (1984), som meiner at «mange lærere er ukvalifiserte til å gjennomføre meningsfylte innovasjonar» (Dalin 1995:109). Også Ulstrup Engelsen viser til forskning som slår fast at læraren ikkje utan vidare forandrar praksisen sin. For det første må læraren *ønske* å endre praksis, han må ha kunnskap om innhaldet i endringane, vere i stand til å forandre sitt pedagogiske grunnsyn og ha evne til å utvikle nye undervisningsmetodar (Engelsen 2009). Endringsvilje er slik sett ein sentral suksessfaktor for vellukka reformimplementering, noko fleire teoretikarar altså skuldar lærarane for å ikkje ha i tilstrekkeleg grad.

Fullan tek på si side lærarane meir i forsvar, og hevdar at ein stadig meir krevjande og kompleks lærarkvardag prega av kontinuerleg endringsprosess, tvingar læraren inn i ei reaktiv rolle (Fullan 1991). I tillegg blir det heller ikkje tilrettelagt godt nok for den enkelte lærar si utvikling: «Lærerne får rett og slett ikke nok muligheter og nok oppmuntring til å samarbeide, lære av hverandre og utvikle sin kompetanse» (Fullan og Hargreaves 1995:19).

Denne korte gjennomgangen av reform – og implementeringsteori har vist at prosessen frå politiske plandokument til endra praksis er lang og krevjande. Han kan studerast frå fleire ulike perspektiv og involverer fleire ulike nivå. Nokre sentrale suksessfaktorar for at reformimplementering skal lukkast, er godt samarbeid og gode forbindingslinjer mellom desse nivåa, noko som i sin tur er kjenneteikna mellom anna av tillit, felles visjonar, forståing og haldningar, i tillegg til kunnskap og endringsvilje på ulike nivå. I kva grad desse suksessfaktorane har gjort seg gjeldande i implementeringa av Kunnskapsløftet, rår det delvis ulike meiningar om. Dette skal eg sjå nærare på når vi no tek steget inn i den konkrete implementeringsprosessen av Kunnskapsløftet.

2.4 Evalueringa av Kunnskapsløftet

2.4.1 Implementeringa av KL06 – kva seier forskning?

«En evaluering av en utdannings- og læreplanreform kan sies å hvile på en premiss der reformens grad av vellykkethet knyttes til hvorvidt dens intensjoner operasjonaliseres og realiseres» (Dale mfl.2011:9). Dette kan også seiast å vere eit overordna fokus for dei mange evalueringsrapportane som er skrivne i etterkant av Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet har hatt eit hovudansvar for dette omfattande evalueringsarbeidet, som samla sett har kosta rundt 65 millionar kroner. Det har resultert i ikkje mindre enn 40 større rapportar, med omfattande empiri både frå dokumentanalysar, spørjeundersøkingar, intervju og observasjonar. I tillegg er det skriva eit fåtal synteserapportar som freistar å samanfatte nokre trendar i dette omfattande materialet.

Olsen, Hopfenbeck og Lillejord tek i synteserapporten sin «Elevens læringssituasjon etter Kunnskapsløftet» utgangspunkt i 50 ulike arbeid med empiriske analysar knytt til Kunnskapsløftet. Hovudkonklusjonen deira i denne samanliknande studien er at sjølv om «det finnes noen godt dokumenterte endringer i elevens læringssituasjon, har vi lite evidens for å

slutte at endringene skyldes KL06» (Olsen mfl. 2013:366). Ein liknande synteserapport frå 2012, ført i pennen av Kirsten Sivesind, samanliknar funn frå tre av dei store nasjonale evalueringsrapportane og drøftar desse i eit meir internasjonalt-samanliknande perspektiv. Ho konkluderer mellom anna med at «det er store variasjoner i oppfatning og fortolking av eksempelvis grunnleggende ferdigheter, noe som kan forstås på bakgrunn av at begrepet er nytt og i liten grad etablert gjennom skolens praksis» (Sivesind 2013:378).

Desse synteserapportane omtalar for det meste hovudtrendar. Går ein dei ulike primærrapportane nærare i saumane, vil ein kunne sjå at biletet er noko meir nyansert. Like fullt er det også her mange dystre konklusjonar på Kunnskapsløftets vegner. FIRE-prosjektet er ein av krumtappane i evalueringsarbeidet, gjennomført som eit femårig samarbeidsprosjekt frå 2006-2011 mellom Norsk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), etter oppdrag frå Utdanningsdirektoratet. Hovudføremålet med dette arbeidet har vore «å undersøke om det nye styrings- og forvaltningssystemet fungerer i tråd med intensjonene» (Aasen mfl.2012:17). Eitt av hovudfunna her er at det er store variasjonar i kor langt dei enkelte skulane er komne i realiseringa av Kunnskapsløftet, også når det gjeld dei grunnleggjande ferdighetene.

Artikkelen «Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform» frå 2010 spring direkte ut frå FIRE-prosjektet, og bygger på det same empiriske materialet. Dette omfattande materialet består både av intervjuundersøkingar, observasjonsdata, dokumentanalyser og ein større nasjonal fellessurvey (Aasen mfl. 2012). Eit sentralt spørsmål som blir drøfta i denne artikkelen, er «i hvilken grad og på hvilken måte arbeides det, ifølge lærere og skoleledere, med de grunnleggende ferdighetene ved den enkelte skole?» (Møller mfl. 2010:5). Den overordna konklusjonen her er at reforma *ikkje* har medført store endringar i profesjonsforståinga, og derfor «i liten grad har endret praksis på skolenivå» (ibid:18). Når det meir spesifikt gjeld lesing, er det ein gjennomgåande tendens at lesing har fått *noko* meir fokus. Men det som i intervjuet kjem fram om lesing, er først og fremst knytt til spesialpedagogiske tiltak for lesesvake. Desse tiltaka er heller ikkje knytt til den nye læreplanen, og dei eksisterte lenge før lesing som grunnleggjande ferdighet vart formulert i læreplanen. «Det vi ikke hører noe om, er arbeid med å styrke leseferdighet som en integrert del av fagene», slår rapporten fast (ibid:10).

Også Nordlandsforskning, på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet, har gjennomført eit større evalueringsarbeid av Kunnskapsløftet. Eitt av desse prosjekta er SMUL-prosjektet; sammenhengen mellom undervisning og læring. Dette materialet vil vere interessant i denne sammenhengen nettopp fordi det «har hovudfokus på hvordan læreren forstår, fortolker og omsetter Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06, i praksis» (Hodgson mfl. 2010:1). På bakgrunn av mellom anna omfattande analysar av plandokument på ulike nivå i lærarane si planlegging, i tillegg til djupeintervju med lærarar, konkluderer dei mellom anna med at «det er vanskelig, for ikke å si umulig, å finne tegn på planlegging for en systematisk progresjon i elevens tilegnelse av grunnleggende ferdigheter» (ibid:111). Studien har vidare eit samanliknande perspektiv mellom grunnskule og vidaregåande skule. På dette punktet er ein av hovudkonklusjonane at arbeidet med ferdigheitene er meir systematisert og synleg i grunnskulen, noko som i sin tur kan sporast tilbake til ein meir uttalt samarbeidskultur på tvers av fag og alderssteg.

Som ein konsekvens mellom anna av dei dystre konklusjonane som kjem fram i desse statlege evalueringsrapportane, vart det, som tidlegare omtalt, gjennomført ein revisjon av delar av læreplanen frå skuleåret 2013/2014. Innhaldet i denne revisjonen kan også nyttast som eit slags symptom på kor implementeringa har vore svakast. Også her blir dei grunnleggjande ferdigheitene trekt fram, der eit sentralt føremål med revisjonen har vore nettopp å tydeleggjere både føremålet med, forståinga av og ansvaret for desse (Utdanningsdirektoratet 2012b, Skrivesenteret 2013). «Læreplanrevisjonen gjør det svært tydelig at skolen ikke gjør jobben sin hvis lærere gjennomfører skoleåret ved å krysse av for hvert kompetansemål som er «gjennomgått» og ikke aktivt tar definisjonene av de grunnleggende ferdighetene på alvor i undervisninga (Skrivesenteret 2013: avsnitt 21).

Ein av dei siste store nasjonale rapportane om skulenoreg, den tidlegare omtalte NOU-rapporten frå Ludviksen-utvalet, stiller seg også kritisk til fleire sider ved implementeringa av Kunnskapsløftet. For framtidige implementeringsprosessar føresler dei, i tillegg til at dei altså vil reformulere heile ferdigheitsomgrepet, at det «fra nasjonalt nivå lages en overordnet, kunnskapsbasert strategi for prosessen med å fornye innholdet i skolen der det legges vekt på dialog og forankring mellom aktørene» (Ludviksen mfl. 2015:87). Det må vidare nyttast både juridiske, økonomiske og pedagogiske verkemiddel på ulike nivå i prosessen. Meir konkret omtalar dei satsing på lærarutdanninga, etter- og vidareutdanning for lærarar og skuleleiarar

og lokalt læreplanarbeid som nokre tiltak som kan styrke ein implementeringsprosess av ein eventuell ny læreplan.

I tillegg til desse omfattande og statlege evalueringsrapportane, rundskriva og høyringsbrev kring revisjonen, er det skriva eit knippe oppgåver både på master- og doktorgradsnivå som bidreg med relevant empiri om innføringa av Kunnskapsløftet. Desse arbeida, som i all hovudsak strekker seg frå perioden 2006-2013, har alle ulikt fokus og vinkling, både når det gjeld problemområde og metodisk tilnærming. Fellesnemnaren er at alle tematiserer og drøftar nettopp lesing som grunnleggjande ferdigheit. Kort oppsummert bekreftar også dei fleste av desse dei hovudtendensane som dei statlege evalueringsrapportane skisserer. Else Dahl konkluderer i masteroppgåva si *Ett år med lesing som en av de grunnleggende ferdighetene* frå 2006 med at strukturert arbeid med lesing i ulike samanhengar over tid ser ut til å vere mangelvare, og at lesing *ikkje* er eit prioritert område på andre måtar enn at det er nedfelt i den nye læreplanen: "Foreløpig gjenstår det å se om det er nok, eller om planen stort sett bare blir å finne i ulike dokumenter fra ulike aktører" (Dahl 2006:116). Fem år seinare konkluderer Heidi Lindhagen i masteroppgåva si framleis med at "grunnleggende ferdigheter ikke er et målrettet arbeid i skolen" (Lindhagen 2011:4).

Sølvi Mausestaden har i masteroppgåva si frå 2007, «Mennesket leser for å spørje», ei noko anna tilnærming til tema lesing som grunnleggjande ferdigheit. Med problemstillinga «Hvordan konstrueres forståelser av de grunnleggende ferdighetene, spesielt med hensyn til 'å kunne lese'?» knyter ho lesing som grunnleggjande ferdigheit opp til literacyomgrepet. Gjennom ei interessant diskursanalytisk tilnærming, der ho mellom anna vil undersøkje i kva grad det eksisterer eit tolkingsmangfald knytt til det «å kunne lese», konkluderer ho mellom anna med at «de grunnleggende ferdigheter som begrep er lite egnet til å formidle forståelser av lesing slik de blir konstruert og formidlet i kompetansemålene knyttet til 'å kunne lese'» (Mausestaden 2007:v). Mausestaden legg her altså ein del av skulda på sjølve omgrepet *grunnleggende ferdighet* når ho skal freiste å forklare kvifor dette sentrale prinsippet ikkje har blitt implementert etter intensjonen. Men det eksisterer eit mangfald av slike forklaringsteoriar.

2.4.2 Kvifor svak implementering av KL06 – nokre forklaringsteoriar

Dei ulike evalueringsrapportane skisserer fleire ulike forklaringsteoriar til det dei overordna konkluderer med som svak implementering av sentrale sider ved Kunnskapsløftet. Enkelte tek

utgangspunkt i meir overordna forklaringsteoriar, og legg mykje av skulda på at heile reforma er for svak som styringsreform (Aasen mfl.2012, Møller mfl.2009, Møller mfl.2010). Det blir ikkje kommunisert klare nok mandat og tydelege nok forventningar, og delegeringa av ansvarsområde har vore for uklar. Dette gjeld på fleire nivå i systemet. Det omfattande FIRE-prosjektet har hatt fokus nettopp på Kunnskapsløftet som styringsreform, og studerte forholdet mellom dei ulike styrings- og forvaltningsnivåa. Hovudkonklusjonen i sluttrapporten her er at «nettverk og dialogbaserte relasjonar mellom styrings- og forvaltningsnivåene og mellom politikk, forvaltning og administrasjon synes å være et svakt punkt og den største utfordringen i implementeringen av Kunnskapsløftet (Aasen mfl.2012:304). Også tidlegare rapportar frå dette prosjektet nyanserer og drøftar dette styringsproblemet. Møller mfl. (2010:1) konkluderer mellom anna med at heile implementeringsprosessen har føregått i «en spenning mellom profesjon og politikk og mellom sentralisering og desentralisering». Dette spenningsforholdet, som i utgangspunktet var meint å skulle skape ein positiv dynamikk mellom sentralt gitte kompetansemål og lokal handlefridom, har på grunn av svak politisk styring medført uklare forbindingslinjer mellom dei ulike nivåa. Resultatet er derfor mellom anna «et utnyttet potensial for utviklingsorienterte prosesser nettopp i relasjonene mellom styringsnivåene og den lokale skole» (ibid:2).

Desse mangelfulle relasjonane har i sin tur ført til at mandatet knytt til dei grunnleggjande ferdigheitene ikkje har blitt tydeleg nok kommunisert. I Utdanningsdirektoratet sin oppsummeringsrapport over dei ulike evalueringssjokta av KL06 står det mellom anna: «I følge forskerne sa de sentrale og lokale styringsdokumentene lite konkret om hvorfor det er nødvendig å endre praksis. Hvordan den nye praksisen skal være. Hva de ønskede endringene går ut på» (Utdanningsdirektoratet 2012c:4). Dette blir også framheva som ein sentral forklaringsmodell i FIRE-prosjektet, der det mellom anna blir konkludert med at lærarane ikkje «har fått tilstrekkelig informasjon til å oppfatte hvor dypt læreplanmålet om grunnleggende ferdigheter griper inn i de enkelte fagene» (Møller mfl.2010:1). Intensjonen med dei grunnleggjande ferdigheitene er med andre ord ikkje forstått, derfor blir dei heller ikkje oppfatta som relevante, og mandatet blir derfor heller ikkje særleg meningsfylt.

I tillegg til svak styring og dårlege relasjonar på tvers av nivåa i implementeringsprosessen peikar fleire rapportar på at problema oppstår allereie når det gjeld forståing og fortolking av sentrale omgrep nytta i Kunnskapsløftet. Planen er på fleire område opent formulert, og

inviterer lesaren til å fylle omgrepa med meining. Mellom anna meiner Atle Skaftun (2006:103) at «åpenheten knyttet til sentrale størrelser som ferdigheter, kan skape frustrasjon hos alle dem som må realisere intensjonene i planen i skolehverdagen». Det same har blitt hevda om kombinasjonen av omgrepa *grunnleggjande* og *ferdigheit*. Her peikar mellom anna Frøydis Herzberg på at «uttrykket grunnleggjande ferdigheter kan være uheldig, da det lett kan misforstås som noe elementært og instrumentelt [...] og at de tilegnes en gang for alle» (Herzberg 2012b:36). Elinor Thuv gjer den same observasjonen i masterstudien sin, der ho set forstøringsglas på grunnleggjande ferdigheiter ved to av dei såkalla FIRE-skulane. Ho konkluderer mellom anna med at det er stor «variasjon i rektor og læreres referanseramme knyttet til begrepet grunnleggjande ferdigheter» (Thuv 2012:V).

Frøydis Herzberg formulerer i artikkelen «Grunnleggjande ferdigheter – et åk eller vinger for norskfaget?» tre andre hovudårsaker til at dei grunnleggjande ferdigheitene ikkje i tilstrekkeleg grad har blitt implementert i undervisninga. «Det ene er at integrering av de grunnleggjande ferdighetene i alle fag er kunstig, et påfunn fra byråkratene og politikerne» (Herzberg 2012a:16). Det andre, som heilt klart er sterkare blant lærarane i vidaregåande skulen, er bekymringa for at arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene skal ta tid og plass frå pensum. Dette kan truleg i sin tur botne i den omtalte misoppfatninga av kva lesing som grunnleggjande ferdigheit, i spenningsfeltet mellom det fagovergripande og det fagspesifikke, eigentleg går ut på, og det blir oppfatta som ein tidstjuv og eit åk meir enn ein nyttig reiskap. Det tredje problemet «går på manglende muligheter – eller interesse for – samarbeid på tvers av fag» (ibid:16). Også denne utfordringa er ekstra påtrengjande i den vidaregåande skulen, der kollegiet gjerne er inndelt i fagseksjonar med avgrensa møteplassar for tverrfagleg samarbeid. Dette vil derfor i sin tur også krevje samarbeid og tilrettelegging for samarbeid frå skuleleiinga: «En reform som griper så dypt inn i skolens pedagogiske arbeid som integreringen av grunnleggjande ferdigheter i alle fag, vil aldri kunne reduseres til et ansvar for lærerne alene» (Herzberg 2012b:45). Mykje av det same konkluderer Marit Aas med i doktorgradsarbeidet sitt, der ho ser på samarbeidet mellom rektorar, lærarar og leseeksperter i deira arbeid for å utvikle skulen sin lesepraksis: «mer felles lesepraksis krever både en kollektiv oppslutning og strukturelle endringer i skoleorganisasjonen» (Aas 2011:374).

Som ein siste forklaringsteori på den svake implementeringa, trekkjer fleire av rapportane fram mangelen på tilstrekkeleg kompetanse. Innføringa av Kunnskapsløftet har stilt nye

kompetansekrav til alle ledd i implementeringsprosessen. Kompetanseutvikling har også vore ei høgt halden fane heilt frå starten, og allereie i Stortingsmelding nr.30 blir det innleiingsvis varsla om «en omfattende satsing på kompetanseheving i skolen» (s.4). Gjennom strategiplanen «Kompetanse for utvikling – strategi for kompetanseutvikling 2005-2008» har staten og kommunane i samarbeid bidrege med rundt 3 milliardar kroner nettopp til kompetanseheving (Nordenboe 2013, St.meld. 31). Likevel har altså resultata og effekten av dette vore heller nedslåande, og konklusjonen i Stortingsmelding 31 s.43 blir vidare at «det bør gis mer konkret støtte fra nasjonale utdanningsmyndigheter. Det bør gis mer veiledning til den enkelte lærer, skole og kommune for at Kunnskapsløftet skal kunne gjennomføres på en vellykket måte i alle skoler». Vidare blir det framheva at denne systematiske etter- og vidareutdanninga «fungerer best når lærerne samtidig deler og utvikler kunnskap i et profesjonsfellesskap på skolen» (ibid). Nettopp denne koplinga er det fleire indikasjonar på at har vore for svak i implementeringa av Kunnskapsløftet, og kompetansen blir derfor ikkje spreidd ut til alle etter intensjonen. Derfor konkluderer også Utdanningsdirektoratet i si oppsummering med at «variasjon i kompetansen til skoleeiere, skoleledere og lærere har vært en barriere for implenteringen av Kunnskapsløftet» (Utdanningsdirektoratet 2012c:6)

2.4.3 Optimisme å spore?

Trass i at dei overordna konklusjonane er heller nedslåande på Kunnskapsløftets vegner, er det også heilt klart optimisme å spore. I artikkelen «Slik har Kunnskapsløftet endret skolen» (Utdanningsdirektoratet 2012d) slår Utdanningsdirektoratet fast at kommunane og skulane i stor grad framleis støttar opp både om intensjonane og hovudinnhaldet i Kunnskapsløftet. Vidare har «oppslutningen og oppmerksomheten om grunnleggjande ferdigheter økt både i grunnskolen og i den videregående skolen» (ibid). Noko av den nyaste empirien på feltet blir publisert i Vibe og Hovdhaugen sin rapport «Spørsmål til Skole-Norge våren 2013». Her får innføringa av grunnleggjande ferdigheiter eit eige delkapittel, der det mellom anna blir konkludert med at lesing er høgst rangert når skuleeigar får spørsmål om i kva grad dei grunnleggjande ferdigheitene blir arbeidd med. Det er likevel også her at spriket mellom grunnskule og vidaregåande skule er størst, der lesing får klart mindre fokus i den vidaregåande skulen (Vibe og Hovdehaugen 2013).

Også Pisa-resultata frå 2012 viser ei markant betring i lesedugleiken til norske elevar, og den samla scoren ligg no signifikant over gjennomsnittet for OECD-land (Kjærnsli og Olsen

2013:37). I kor stor grad KL06 og innføringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit kan ta æra for dette, skal vere usagt. Noko som tvert i mot talar *mot* dette er at trass i at det har vore ei signifikant forbetring på målingane i 2009 og 2012 i høve katastrofemålinga i 2006, er nivået framleis ikkje kome høgare enn det var i 2002. I tillegg er det ein annan trend i testresultata som viser at det er dei komplekse og vaksne tekstane norske elevar slit mest med, dei som er «knyttet til kunnskapsfomidlende sakprosa, særlig innen samfunnsfag og naturfag» (ibid:198). Dette kan vidare forklarast med at «det legges for lite vekt på leseopplæring i fagene» (ibid). Og igjen gjeld dette først og fremst i den vidaregåande skulen.

Denne korte gjennomgangen av det omfattande evalueringsarbeidet som er gjort etter Kunnskapsløftet, har altså vist heller nedslåande resultat. Dette blir bekrefta både i store evalueringsrapportar, artiklar og oppgåver på doktor- og masternivå. Ulike forklaringsteoriar har freista å seie noko om sentrale årskar til den svake implementeringa, som ein ser att både når det gjeld Kunnskapsløftet generelt, og meir spesielt for lesing som grunnleggjande ferdigheit. Trass i dette negative biletet, skisserer fleire kjelder positive trendar når det gjeld lesing som grunnleggjande ferdigheit. Men eit skår i denne optimismen er at han langt på veg dreier seg om grunnskulen. Den vidaregåande skulen har framleis ein lang veg å gå før Kunnskapsløftet sin intensjon om lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag er realisert. Sidan skoen ettertrykkeleg strammar mest i den vidaregåande skulen, er det også dette som vil vere arena for den vidare undersøkinga mi. Eg vil også freiste å søke nokre forklaringar utover dei som dei omtalte kjeldene skisserer, mellom anna ved å sjå om forståinga av, haldninga til og utøvinga av leselærarmandatet korrelerer i nokon grad med kva fagtradisjon den enkelte lærar inngår i.

3 Metodisk tilnærming

«De viktigste kjennetegnene ved forskningsmetode er åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon» (Christoffersen og Johannesen 2012:16). Disse prinsippa vil langt på veg danne ryggrada for den metodiske tilnærminga mi. I tillegg vil sjølvstøtt det metodiske designet vere styrt av problemstillinga og dei fire forskingsspørsmåla. Gjennom forskingsspørsmåla mine ynskjer eg både å forstå korleis lærarar fortolkar, tenker om og praktiserer leselærarmandatet sitt, i tillegg til at eg ynskjer å undersøke om det er nokre samanhengar mellom desse og variablane undervisningsfag, kjønn, utdanningsbakgrunn og års undervisningserfaring. Med andre ord ynskjer eg både å *forstå* og *forklare*. Eg har derfor valt å nytte eit overordna blanda design i dette masterprosjektet, såkalla mixed method. Creswell (2014:565) definerer det som «a procedure for collecting, analyzing, and «mixing» both quantitative and qualitative methods in a single study or a series of studies to understand a research problem». Hovudføremålet med å velje nettopp ei slik blanda tilnærming er vidare «to provide a better understanding of the research problem and question than either method by itself» (ibid).

3.1 Kvantitativ tilnærming – spørjegransking

Utgangspunktet og hovudfokus i empirien min er likevel kvantitativ. På jakt etter nokre trendar for korleis lærarar i den vidaregåande skulen forstår, forhold seg til og utøver leselærarmandatet sitt, har eg valt å gjennomføre ei kvantitativ spørjegransking blant 105 informantar. Eg har utelukkande valt eit lærarperspektiv, der alle informantane er lærarar i den vidaregåande skulen. Alternativt kunne ein sjølvstøtt også ha innlemma både elev – og skuleleiingssperspektivet i eit tema som dette, noko fleire av dei tidlegare omtalte forskingsprosjekta har gjort. Sidan eg har fokus på sjølvstøtt *leselærarmandatet*, er lærarperspektivet det mest relevante. Avgrensingsomsyn gjer også nokre slike val naudsynte.

3.1.1 Utval og generalisering

Den aktuelle populasjonen for prosjektet mitt er i utgangspunktet alle lærarar i den vidaregåande skulen. Å undersøkje heile denne populasjonen vil sjølvstøtt sprengje rammene for eit masterprosjekt, og eg valde derfor i første omgang å avgrense populasjonen til lærarar i den vidaregåande skulen i Sogn og Fjordane. Val av fylke er først og fremst gjort ut frå praktiske omsyn, då det var desse informantane eg hadde lettast tilgang til. Ein kan også finne

argument for at Sogn og Fjordane *kan* vere eit representativt fylke for resten av landet, mellom anna er alle fylke forplikta til det same lov- og læreplanverket. Slik sett kan resultatane i alle fall eit stykke på veg generaliserast. På den andre sida er randomisering eit av hovudkrava for å kunne generalisere (Hellevik 1999), noko val av fylke her altså ikkje er. Dessutan kan ein også finne argument for at Sogn og Fjordane *ikkje* er heilt representativt for landet generelt. Mellom anna peikar Randi Sætherstuen, leder i pedagogisk utval i LUFU, på at Sogn og Fjordane oppfører seg heilt mot læreboka når det kjem til skuleresultat. Trass i at utdanningsnivået i fylket er lågt, «presterer elevene bedre enn foreldrenes sosioøkonomiske ståsted skulle tilsi, og bedre enn i andre fylker» (Sætherstuen 2015). Ho viser vidare til fleire forskarar som har freista å forklare dette paradokset, og dei har peika på sentrale suksessfaktorar som mellom anna høgt fokus på læring, høg lærarkvalitet og engasjerte foreldre. No gjeld dette riktig nok først og fremst for grunnskulen, men også i den vidaregåande skulen scorar fylket høgt: «Når vi ser eksamenar i alle faga under eitt, er Sogn og Fjordane det fylket med nest beste eksamensresultat, berre slått av Akershus» (Finstad 2015). At Sogn og Fjordane skil seg ut på denne måten, vil også truleg påverke lærarane i fylket og dermed også resultatane i spørjegranskinga mi. Ei direkte og ukritisk generalisering av resultatane utover dette fylket kan derfor vanskeleg gjerast.

Sjølv med ein populasjon avgrensa til lærarar i Sogn og Fjordane, vil det vere for omfattande å undersøke heile populasjonen. Eg har derfor valt å gjere eit strategisk utval ved å avgrense populasjonen ytterlegare ut frå skulestorleik. Dei ni relevante skulane i fylket kan delast i to grupper, små og store skular, der dei store skulane alle har over 300 elevar. Populasjonen min blir derfor lærarar ved vidaregåande skular i Sogn og Fjordane som har over 300 elevar. Det er fleire argument for å avgrense til dei største skulane. For det første er det truleg storleiken på desse skulane som er mest representative for skulane generelt i landet, dersom ei slik generalisering skulle vere aktuell. Vibe og Lødding (2014) viser mellom anna til Nasjonalt skoleregister når dei reknar med 408 vidaregåande skular i landet, med eit samla elevtal på ca. 188 000. Dette skulle gje ein «gjennomsnittsskule» på 461 elevar. For det andre er Sogn og Fjordane for tida inne i ei større omstrukturering av den vidaregåande skulen. Dei mindre skulane er derfor stadig under eit nedleggingspress, noko som truleg vil påverke både tilgangen til og resultatet av empiri frå desse skulane. Dessutan er eg interessert i å finne tendensar, og då vil det vere ein føremon at dei skulane som er med, har flest mogeleg sams ytre føresetnader. Med desse felleskrava i botnen var det i praksis seks aktuelle skular, med eit samla lærartal på 348. Av desse skulane gjorde eg gjennom enkel tilfeldig utveljing eit

sannsynsutval på tre skular. Desse tre skulane vart alle kontakta gjennom ein formell e-post til rektor (vedlegg E). To av desse skulane hadde ikkje høve til å delta på prosjektet, og eg måtte derfor trekke ut to nye. Etter ytterlegare e-post-korrespondanse og nokre telefonar sat eg til slutt att med tre skular med eit samla lærartal på 167.

3.1.2 Utforming av spørjeskjema

Desse 167 lærarane vart derfor målgruppa for spørjegranskinga mi. Sjølve spørjeskjemaet vart utforma som ein mellomting mellom det Creswell definerer som Survey Design og Correlational Design. Føremålet med eit Survey Design er «to describe the attitudes, opinions, behaviors, or characteristics of the population» (Creswell 2014:402). Eit korrelasjonsdesign blir derimot nytta når ein ynskjer “to describe and measure the degree of association (or relationship) between two or more variable or sets of scores” (ibid:364). Begge desse forståingane er relevante for å dekke alle dei fire forskingsspørsmåla mine.

For å utforme spørjeskjemaet hadde eg to rundar med pilotering. Oppenheim (1968:26) hevdar at “pilot work can be of the greatest help in devising the actual wording of questions, and it operates as a healthy check, since fatal ambiguities may lurk in the most unexpected quarters”. Spørjeskjemaet utforma eg sjølv på bakgrunn av sentrale prinsipp frå det teoretiske fagfeltet, i tillegg til at eg studerte tidlegare brukte spørjeskjema, mellom anna dei nytta i Vibe og Hovdehaugen (2013) og i FIRE-prosjektet (Aasen mfl.2012). Eg prøvde først ut eit førsteutkast av skjemaet på ei lita gruppe lærarar på eigen skule. Etter denne utprøvinga hadde eg ein gruppesamtale med desse lærarane, der vi gjekk gjennom skjemaet og dei fekk kome med kommentarar og tilbakemeldingar. På bakgrunn av desse tilbakemeldingane utforma eg eit andreutkast som eg prøvde ut på alle lærarane ved eigen skule, det vil seie rundt 50 lærarar. I tillegg til å gjennomføre spørjeskjemaet, vart dei bedne om å skrive kommentarar i margin dersom noko var uklart eller dersom dei hadde noko å tilføye. Eg valde å bruke lærarar ved eigen skule i denne piloteringa først og fremst av praktiske omsyn. Dessutan var denne skulen uaktuell å bruke i sjølve spørjegranskinga, då eg ved fleire høve har halde føredrag nettopp om lesing som grunnleggjande ferdigheit her og kanskje i relativt stor grad sjølv har påverka deira syn på temaet. Eg såg det derfor som ei potensiell feilkjelde om desse informantane skulle inngå som del av det kvantitative datamaterialet.

Det kom fram fleire konstruktive tilbakemeldingar i denne piloteringa som vart nyttige i utforminga av det endelege spørjeskjemaet. Mellom anna vart nokre av spørsmåla tydeleg misoppfatta og måtte presiserast. På nokre av dei lukka spørsmåla la eg til nye svaralternativ som fleire etterlyste. Eg la også til alternativet «veit ikkje» på alle påstandane. Vidare registrerte eg at fleire vegra seg mot å svare på opne spørsmål som var formulert på ein slik måte at det kunne forventast eit slags «fasitsvar». Til dømes endra eg «Kva vil det seie å kunne lese?» til «Kva legg du i uttrykket å kunne lese?». Eg erfarte også at spørjeskjemaet i pilottestinga var for lite konkret når det gjaldt endring av undervisningspraksis, så her la eg til ein heilt ny kategori der informantane skulle ta stilling til i kva grad dei nytta konkrete strategiar i undervisninga. Dermed vart også det tredje forskingsspørsmålet betre dekt av spørjeskjemaet. Samla sett resulterte denne heller omfattande piloteringa i eit spørjeskjema som så presist og konsistent som mogeleg skulle dekke alle dei fire forskingsspørsmåla mine (vedlegg A).

Sjølve spørjeskjemaet bestod av både opne og lukka spørsmål. Hovudtynga av spørsmål var lukka, der informantane skulle krysse av på førehandsdefinerte alternativ. «Closed questions are easier and quicker to answer; they require no writing; and quantification is straight forward» (Oppenheim 1968:43). Informantane skulle først krysse av på ein del bakgrunnsopplysningar som kjønn, undervisningsfag, utdanning og års undervisningspraksis. Desse skulle dekke dei uavhengige variablane i forskingsspørsmål fire. Vidare skulle dei krysse av på i kva grad dei var samde i ulike påstandar, eller i kor stor grad dei utførte ulike strategiar i undervisninga si. Eg valde her ein femdelt likert-skala, i tillegg til alternativet «veit ikkje». Mellom anna Christoffersen og Johannesen (2012:135) hevdar at ein «finner høyst reliabilitet ved bruk av femtrinnskala».

Alt er likevel ikkje like lett å få fram gjennom slike lukka spørsmål: «Disadvantages of closed questions are the loss of spontaneity and expressiveness – we shall never know what the respondent said or thought of his own accord – and perhaps the introduction of bias by “forcing” him to choose between given alternatives and by making him think of alternatives that might not have occurred to him» (Oppenheim 1968:43). Spørjeskjemaet inneheldt derfor også i tillegg fem opne spørsmål der informanten fritt og spontant skulle svare med eigne ord. Desse spørsmåla vil eg omtale nærare under den kvalitative tilnærminga.

3.1.3 Gjennomføring av spørjegranskinga

Av etiske omsyn er det viktig å kunne sikre anonymitet, og derfor var spørjeskjemaet papirbasert. Eg reiste sjølv rundt til dei tre skulane i utvalet og gjennomførte spørjegranskinga, samla ho inn og fekk alle svar med meg tilbake. Dette gjorde eg først og fremst for å sikre høgast mogeleg svarprosent. Trass i dette vart det berre 105 av 167 potensielle informantar som deltok, noko som gjev ei deltaking på 62,9%. Denne heller låge svarprosenten skuldast delvis at ei gruppe av lærarstaben ved den eine skulen var vekkrest på kurs då eg var der. Også på dei andre skulane var det mindre grupper som var opptekne på andre arenaer på dette tidspunktet. Dette skulle sjølvstøtt helst vore unngått, men alle med erfaring frå skulekvardagen veit at det alltid føregår mykje på fleire frontar samstundes. I tillegg var det relativt stort sjukefråvær på alle dei tre skulane i denne perioden, midt i influensasesongen i januar-februar. Alternativt kunne desse lærarane gjennomført spørjegranskinga på eit seinare tidspunkt og ettersendt ho. Men for meg var det viktig at det vart gjennomført med så like rammevilkår som mogeleg, og der eg var til stades for å kunne svare på eventuelle spørsmål og sikre at alle fekk den same informasjonen.

Sett vekk frå den heller låge deltakinga, gjekk gjennomføringa problemfritt. Det var få eller ingen spørsmål, og alle som var til stades, deltok og leverte skjema sine. Slik sett vart svarprosenten av dei som var til stades, 100%.

3.1.4 Analyse av datamaterialet

Etter gjennomføringa av spørjegranskinga vart svara på dei lukka spørsmåla lagt inn i «databyggeren» i analyseprogrammet NSD-STAT. Deretter vart relevante resultat, tabellar og tal henta ut gjennom funksjonen «datautforskaren» i det same programmet. Eg valde her ei overordna *deskriptiv* tilnærming til datamaterialet. For kvar av påstandane i spørjeskjemaet gjennomførte eg ein univariat analyse med frekvenstabell som viste kor mange informantar som har svart på kvart av svaralternativa (Christoffersen og Johannessen 2012). I tillegg fann eg også gjennomsnitt, median, modus og standardavvik for kvar påstand (vedlegg B). Eg valde likevel å ikkje nytte desse einingane vidare i analysen og drøftinga mi av resultata, forutan nokre få referansar til modus/modalverdien. Det er fleire grunnar til det. For det første såg eg at frekvenstabellane og diagramma langt på veg gav nok informasjon til å kunne avdekke dei trendane eg var ute etter, og med ei overordna deskriptiv tilnærming ville eg avgrense bruken av tal mest mogeleg. For det andre har alle desse einingane nokre potensielle

feilkjelder når dei blir brukt på eit datamateriale med ei overvekt av variablar på ordinalnivå. Det er til dømes ikkje naturleg å tenke seg ein lik avstand mellom kvart av dei fem svaralternativa på påstandane, derfor kan det vere problematisk å nytte gjennomsnittsverdien (Creswell 2014). Eg fann heller ikkje at medianen gav nokon informasjon som ikkje alt var komen tydeleg nok fram gjennom frekvenstabellane. Standardavvik er eit mål for spreinga i datamaterialet, noko som i utgangspunktet er interessant å sjå på. Men denne eininga tek utgangspunkt i eit datamateriale der resultata er tenkt normalfordelte (Brekke og Tiller 2013). I denne samanhengen, der dei fleste påstandane seier noko om oppfatningar, meiningar og haldningar, er det derimot ikkje naturleg å tenke seg normalfordelte svar. Eg vil derfor heller freiste å seie noko om spreinga slik ho viser seg gjennom frekvenstabellane eg har nytta (vedlegg B). Modus, «den verdien som forekommer oftast, det vil si har den høyeste frekvensen i fordelingen» (Hellevik 1999:222), vil eg derimot trekke inn nokre relevante stadar i analysen.

I tillegg til ein univariat analyse av kvar påstand gjennomførte eg ei bivariat analyse der eg såg kvar av påstandane opp mot dei fire uavhengige variablane kjønn, undervisningsfag, utdanningsbakgrunn og undervisningspraksis. For å kunne seie noko om samanhengar her nytta eg ein tovegs kryssningstabell (vedlegg B). Det er viktig å vere klar over at dette berre seier noko om samanhengar, og kan ikkje gje «et tilstrekkelig grunnlag for å trekke slutninger om årsak-virkning» (Brekke og Tiller 2013:143). I samband med kvantitativ statistikk der ein studerer samanhengar, kan ein også uttrykke korrelasjonen, eller samvariasjonen, gjennom ein korrelasjonskoeffisient. Vidare kan ein også teste samanhengar gjennom sannsynsberekningar av signifikans og hypotesetesting (ibid.). I ei slik matematisk tilnærming til datamaterialet er utgangspunktet ofte at ein har ei hypotese ein vil teste ut. Dette hadde ikkje eg, derfor vart ikkje denne typen informasjon så relevant. I tillegg ynskte eg som sagt ei mest mogeleg deskriptiv tilnærming til datamaterialet, der «harde tal» og berekningar vart avgrensa til det som var mest naudsynt for å kunne avdekke nokre trendar og samanhengar. Dette vil sjølvstøtt samstundes avgrense kor sikkert ein reint matematisk kan fastslå desse trendane.

3.1.5 Reliabilitet, validitet og etiske omsyn

Det er viktig, så godt det let seg gjere, å sikre kvaliteten i det materialet ein samlar inn. I den samanhengen snakkar ein gjerne om *reliabilitet*, *validitet* og etiske omsyn. “Reliability refers to consistency, to obtaining the same result again» (Oppenheim 1968:69). Med andre ord dreier reliabilitet seg om truverde, og i kva grad ei gjentakning av undersøkinga vil måle det

same kvar gong (Brekke og Tiller 2013). I sjølve utforminga av spørjeskjemaet var den heller grundige piloteringa eit viktig grep for å styrke reliabiliteten. På denne måten vart dei endelege spørsmåla og påstandane i skjemaet utforma så presist som mogeleg for å unngå misforståingar. Eg har også gjort nokre grep i sjølve gjennomføringa av spørjegranskinga som skal styrke reliabiliteten. Etter at eg hadde fått avtale om tidspunkt på dei ulike skulane, sende eg ut eit kort informasjonsskriv som rektorane skulle distribuere til alle lærarane (vedlegg F). Slik sikra eg meg at alle var budde på kva som skulle skje, og at alle hadde fått den same informasjonen på førehand. Ved å reise rundt og gjennomføre spørjegranskinga sjølv hadde eg også betre kontroll over situasjonen og sikra at gjennomføringa føregjekk under like rammevilkår. Når eg var til stades sjølv, kunne eg i tillegg svare på eventuelle spørsmål undervegs, og sjølv forsikre informantane om at materialet ville bli handsama anonymt og konfidensielt. Det var av etiske omsyn viktig for meg å få fram at målet mitt ikkje var å vurdere og samanlikne dei ulike skulane.

Reliabilitet er vidare uløysleg knytt til validitet, som i følgje Oppenheim (1968:70) «tells us whether the questions or item really measures what it is supposed to measure». Det dreier seg altså langt på veg om operasjonalisering og samanhengen mellom dei omgrepa som ein ynskjer å måle og det ein faktisk måler. Også i denne samanhengen var piloteringa eit viktig ledd, nettopp for å sikre at omgrep og formuleringar vart forstått korrekt, slik at spørjeskjemaet i sin tur kunne måle det som det var meint å måle. Spørsmål og svarkategoriar er også forsøkt formulert så konkret og forståeleg som råd, med kjende ord og uttrykk som i størst mogeleg grad samsvarar med respondentane sin fagkompetanse og kjennskap til Kunnskapsløftet. Validiteten er også styrkt ved at eg har fleire ulike påstandar som tenderer til å måle det same. «We should not rely on single questions when we come to measure those attitudes that are most important to our study; we should have sets of questions or attitude scales» (Oppenheim 1968:73). Dette gjev meg også eit breiare bilete av fenomenet, målt gjennom fleire indikatorar. Det vil også vere med å styrke validiteten. På denne måten får ein også sjekka ut konsistensen i datamaterialet. Fleire stader har eg i tillegg valt å snu skalaen eller å formulere enkelte påstandar «omvendt» for å hindre at informanten svarar «på autopilot».

3.2 Kvalitativ tilnærming – opne spørsmål og fokusgruppeintervju

3.2.1 Opne spørsmål i spørjeskjemaet

Spørjeskjemaet hadde i tillegg til lukka spørsmål der ein skulle ta stilling til påstandar, også fem opne spørsmål der informantane skulle svare med eigne ord. Tre av desse var knytt til forståinga av leselærarmandatet, eitt til haldningar og eitt til undervisningspraksis. Desse spørsmåla var medvite plassert i starten av dei ulike delane i spørjeskjemaet, slik at ikkje dei påfølgjande påstandane i for stor grad skulle vere med å påverke svara. I tillegg til desse fem opne spørsmåla kunne også informantane ved tre høve få utdjupe og grunngje kvifor dei kryssa som dei gjorde på nokre av påstandane.

Svara på dei opne spørsmåla i spørjegranskinga vart til ein viss grad forsøkt kategorisert og koda, for å sjå om det også i dette materialet kunne vere nokre trendar og samanhengar. Eg hadde ingen førehandsdefinerte kategoriar her, men konstruerte dei undervegs i analysearbeidet ut frå trendane i datamaterialet. Kategoriane var også relativt opne og fleksible, og slik sett ikkje godt eigna til noka fast kvantifisering av svara. Men dei opne spørsmåla var først og fremst tenkt som ei slags utdjupe, eksemplifisering og konkretisering av trendane som kom fram i dei lukka spørsmåla, altså empiri av meir *kvalitativ* art. Sidan eg i forskingsspørsmåla mine nyttar ord og vendingar som «forståing av» og «haldningar til», var det naturleg å freiste å fylle ut den kvantitative metoden med ei meir kvalitativ, fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. For å få utdjupe og forstå dei trendane som kom fram i spørjeundersøkinga endå litt meir utover det svara på dei opne spørsmåla gav, valde eg derfor å gjennomføre ei form for forskingsintervju.

3.2.2 Fokusgruppeintervju

Forskingsintervjuet generelt er ein måte å forstå verda på sett frå intervjupersonen si side. «Forskingsintervjuet skal bidra til å belyse de problemstillingene og forskningsspørsmålene som forskeren har bestemt seg for å utforske» (Brekke og Tiller 2013:125), og er godt eigna når ein ynskjer fyldige og detaljerte skildringar (Christoffersen og Johannesen 2012). I denne fasen var det ikkje representativitet som var det overordna prinsippet, men «hensiktsmessighet, det vil si hva som er mest formålstjenelig for å kunne besvare problemstillingen» (ibid:56). Som konkret instrument valde eg her å prøve ut fokusgruppeintervju, definert av Creswell (2014:240) som «the process of collecting data through interviews with a group of people, typically four to six».

Utvalet til denne fokusgruppa var hensiktsmessig på den måten at det skulle dekke flest moglege av dei uavhengige variablane i det fjerde forskingsspørsmålet mitt. Gruppa bestod derfor av fem utvalde lærarar med variasjon i kjønn, undervisningsfag, utdanningsbakgrunn og år med undervisningserfaring. Alle dei fem spurde lærarane sa ja til å delta, og dei fekk tilsendt ein e-post med kort orientering om prosjektet, korleis intervjuet ville føregå, kor lang tid det ville ta og forsikring om anonymitet (vedlegg G). Dei hadde også alle delteke på piloteringa av spørjeskjemaet, men utan sjølv å vere informantar i det kvantitative datamaterialet. På denne måten oppnådde eg at dei hadde «førstehandskjennskap» til prosjektet utan at dei sjølv var direkte involverte i og ansvarlege for resultata. Gruppa kunne derfor gje eit slags metablikk på resultat, tendensar og samanhengar som kom fram i spørjegranskinga, og på den måten gje ein kvalitativ dimensjon til det kvantitative materialet. Sjølv om desse informantane på sett og vis er representantar for eit fag og ei gruppe lærarar, er dei først og fremst representantar for seg sjølv og sine egne meiningar og haldningar. Ein må derfor vere forsiktig med å generalisere for mykje her. Men eg vil i drøftingsdelen likevel trekke inn dei synspunkta som kom fram i dette intervjuet og drøfte i kva grad dei bekreftar eller avkreftar funn frå det kvantitative materialet.

Sjølv intervjuet vart gjennomført i ein midttime på eigen skule, i omgjevnader som var kjende og trygge for informantane. Intervjuet vart tatt opp på band av to ulike opptakarar og seinare transkribert (vedlegg D). I følge mellom anna Kvale og Brinkmann (2012:162) vil fokusgruppeintervjuet «kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen». Eg baserte meg derfor på ein rettleiande intervjuguide der deltakarane kunne få snakke meir fritt (vedlegg H). Heilt konkret presenterte eg nokre av resultata frå spørjegranskinga for gruppa, understøtta av enkle tabellar og figurar vist på ein powerpoint. Eg valde å ha visuell støtte her, då det kan vere vanskeleg for informantane å få med seg informasjon formidla berre som tal og statistikk. Deretter følgde eg opp med nokre opne spørsmål som informantane kunne diskutere og reflektere fritt rundt. Samtalen gjekk for det meste av seg sjølv, og eg kunne derfor meir tilbaketrekt observere gruppedynamikken og det engasjementet som han skapte. Men eg kom også heile vegen tilbake til samtalen og presenterte fleire resultat, stilte nye oppfølgingsspørsmål og sikra at alle gruppedlemmane fekk kome til orde.

3.2.3 Reliabilitet, validitet og etiske omsyn

På same måte som i det kvantitative datamaterialet, er det viktig å sikre kvaliteten også i det kvalitative materialet gjennom eit medvite forhold til reliabilitet, validitet og etiske omsyn. Men i kvalitativ forskingsmetode må ein derimot sikre dette gjennom litt andre metodar, og Kvale og Brinkmann (2012:185) konkluderer med at det «ikke finnes entydige kvalitetskriterier for forskningsintervjuene». Det er kanskje heller ikkje like naturleg å operere med skarpe skiljelinjer mellom reliabilitet og validitet, men heller snakke samla om *kvalitet*. Ei ekstra utfordring nettopp i arbeid med kvalitativt datamateriale er at forskaren i endå større grad sjølv er instrumentet, og dette set relativt store krav til openheit og transparens gjennom alle ledd i prosessen.

Når det gjeld dei opne spørsmåla i spørjeskjemaet, er det særleg relevant å tenke kvalitet i samband med analysen av materialet. Her tenker eg at den opne, dynamiske og fleksible kategoriseringa er eit ledd i å styrke kvaliteten. Materialet blir på denne måten ikkje pressa inn i førehandsdefinerte kategoriar, men får tale for seg sjølv. Det er av etiske omsyn også viktig å presisere at dette materialet først og fremst fungerer som eksemplifisering og «kjøt på beina» til det kvantitative materialet, og slik sett ikkje er eigna for noka generalisering.

Det er også ein del kvalitetsomsyn å ta når det gjeld fokusgruppeintervjuet. For det første er mi eiga rolle som intervjuar viktig å vere medviten på. Ho skal ikkje vere så styrande at ho leidar informantane for mykje på veg og kveler den kollektive refleksjonen og gruppedynamikken, men samstundes så fast at eg får fram dei diskusjonane og refleksjonane som eg ynskjer. Dette er ein hårfin balanse, og ideelt sett burde ein ha øvd seg på denne rolla i forkant av intervjuet for å sikre kvaliteten. Eg fekk ikkje gjennomført nokon slik prøvesituasjon, men førebudde meg likevel gjennom å lese relevant teori på feltet og studere erfaringar frå andre masteroppgåver som har nytta liknande instrument (Asperanden 2014, Thuv 2012). I tillegg var eg i direkte kontakt med Ann-Kristin Molde som har nytta fokusgruppeintervju som eit sentralt instrument i doktorgradarbeidet sitt og som kunne gje meg mange gode råd (jf. e-post frå Ann-Kristin Molde 12.05.15). Denne førebuinga styrka mest truleg kvaliteten på dei resultatata eg fekk. I tillegg vart rammene rundt intervjuet forsøkt lagt slik at informantane skulle kjenne seg trygge og komfortable i situasjonen, for på den måten å kunne reflektere opent og fritt. Det at eg kjende informantane og at dei kjende kvarandre, vil eg også hevde spelte positivt inn på resultatet, då det var med å trygge rammene. Her må ein sjølv sagt også ta med i vurderinga det Kvale og Brinkmann (2012:92)

refererer til som «spenning mellom profesjonell distanse og personlig vennskap». Men så lenge ein er medviten på denne doble rolla, kan vennskap og kjenskap utnyttast som ein positiv ressurs. Ei anna potensiell feilkjelde her er derimot at informantane i fokusgruppa tidlegare ved fleire høve har høyrte meg snakke om lesing som grunnleggjande ferdigheit. Dette *kan* sjølvstakt ha påverka deira syn på og refleksjonar rundt temaet. Men her trur eg denne feilkjelda ville vore større ved individuelle intervju, der mi rolle naturleg nok hadde vore meir aktiv i sjølve intervjusituasjonen.

Også i transkripsjonen og i analysearbeidet var det viktige kvalitetsomsyn å ta. Eg valde å transkribere intervjuet i ei normalisert nynorsk språkdrakt i staden for å gjengje lydrett det som vart sagt. Det finnast i følge Kvale og Brinkmann ingen korrekt transkripsjon. Dei stiller heller spørsmålet «hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» (2012:194). Sidan intervjuet ikkje skulle nyttast som lingvistisk analyse, men derimot ha fokus på innhaldet, såg eg denne metoden tilstrekkeleg for å sikre kvaliteten. Der det var sentralt for å tolke innhaldet, tok eg med korte kommentarar om måten noko vart sagt på, at det oppstod latter, at ein nølte og så vidare for å gje eit mest mogeleg autentisk heilskapsinntrykk av intervjusituasjonen (vedlegg D). Også måten ein vel å fortolke og nyttegjere seg av dette materialet må gjennomgå strenge kvalitetsomsyn. Alt tolkingsarbeid har eit subjektivt aspekt, men det er viktig å etterstrebe så objektiv og korrekt fortolking som mogeleg. Det er også, ikkje minst av etiske omsyn, viktig å sitere informantane korrekt og ikkje misbruke sitat ved til dømes å ta dei ut av den konteksten dei høyrer til i. Det er også av etiske grunnar viktig å sikre at informantane vert anonymiserte.

Rett i etterkant av gjennomføringa og analysen av det kvalitative materialet, både dei opne spørsmåla og fokusgruppeintervjuet, skreiv eg ein personleg refleksjonslogg. Denne vart ei nyttig kjelde å gå tilbake til når eg på seinare tidspunkt skulle sjå nærare på og drøfte resultata, ikkje minst fordi eg her hadde dokumentert spontane tankar og refleksjonar som seinare ville blitt vanskeleg å framkalle på nytt. Samla sett meiner eg desse tiltaka har vore med å styrke kvaliteten på det datamaterialet eg no sit igjen med, både når det gjeld reliabilitet, validitet og etiske omsyn.

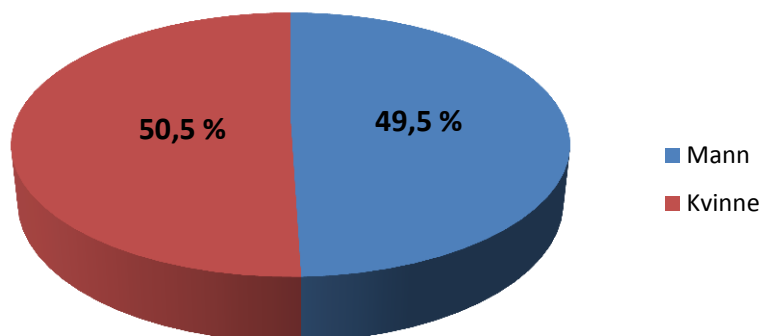
4 Resultat og analyse

Spørjeskjemaet som er brukt (vedlegg A), er delt i fire hovuddelar som langt på veg svarar til dei fire forskingsspørsmåla. Den første delen spør etter ein del bakgrunnsinformasjon som samsvarar med dei fire uavhengige variablane som er formulert i det fjerde forskingsspørsmålet. Den andre delen tematiserer *forståing og fortolking* av leselærarmandatet, den tredje delen ser på *haldningar* til mandatet, og den fjerde og siste delen har fokus på *utøvinga* av leselærarmandatet. Gjennomgangen og analysen av resultata vil i stor grad bli styrt av denne firedelinga.

4.1 Bakgrunnsinformasjon og uavhengige variablar:

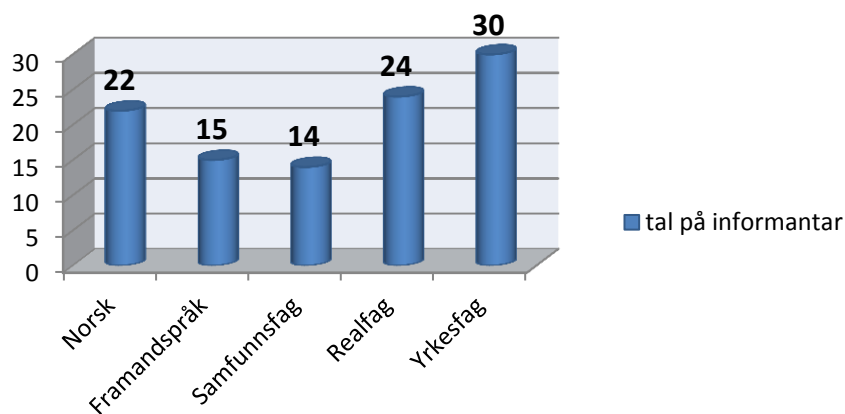
I første del av spørjeskjemaet blir informantane bedne om gje bakgrunnsinformasjon i forhold til kjønn, undervisningsfag, års undervisningspraksis og utdanningsbakgrunn. Desse fire kategoriane samsvarar med dei fire uavhengige variablane som i forskingsspørsmål fire blir sett opp mot trendane elles i materialet. Kjønn er ein variabel på nominalnivå, delt i dikotomien mann – kvinne. Informantane fordelte seg slik på denne variabelen:

Fig.3: Kjønnfordeling blant informantane:



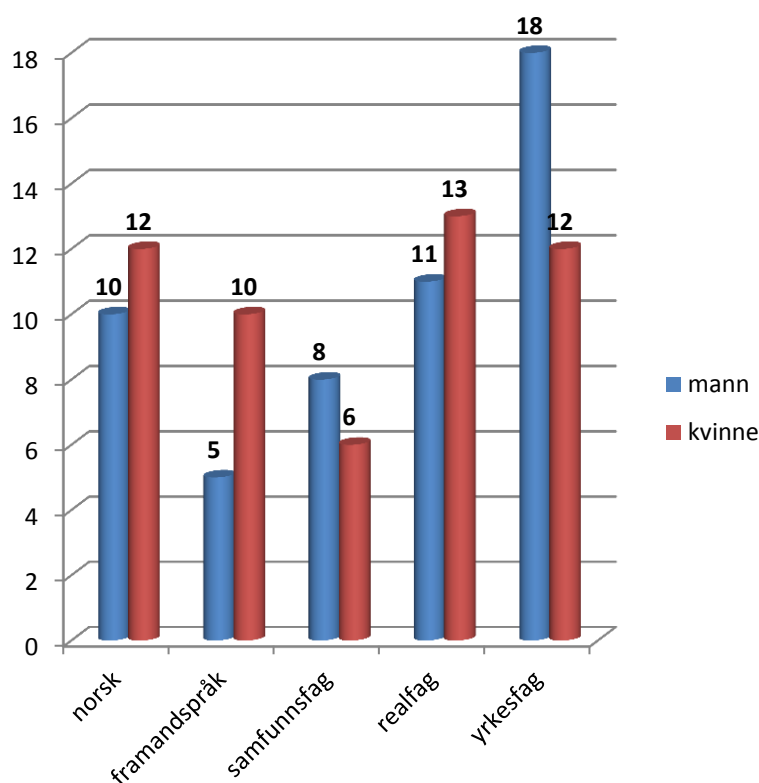
Variabelen *undervisningsfag* har fem svaralternativ på nominalnivå: «norsk», «framandspråk», «samfunnsfag», «real-fag» og «yrkesfag». Her vart informantane bedne om å setje berre eitt kryss. Om dei underviste i fag frå fleire av svaralternativa, skulle dei setje krysset i det dei definerte som hovudfaget sitt. Informantane fordelte seg slik på variabelen undervisningsfag:

Fig.4: Fordeling av undervisningsfag



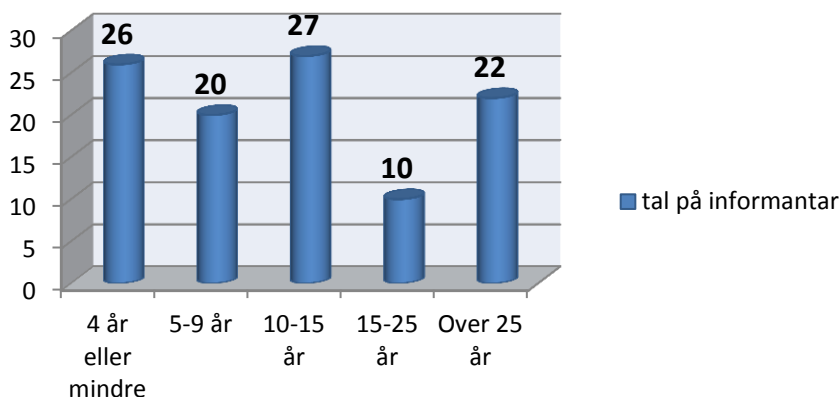
For den vidare analysen er det også relevant å sjå desse to variablane opp mot kvarandre, altså korleis kjønnsfordelinga er i dei ulike undervisningsfaga. Ho fordeler seg slik:

Fig.5: Kjønnsfordeling i dei ulike undervisningsfaga



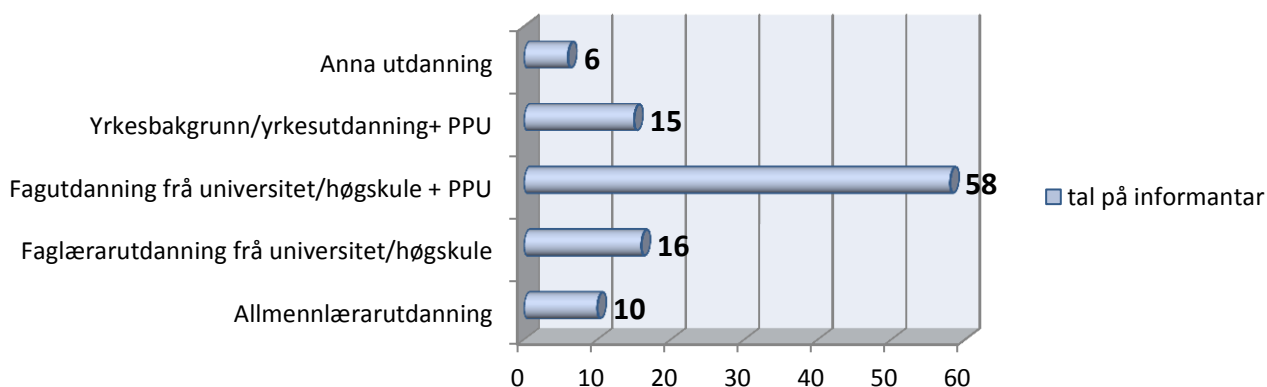
Variabelen års undervisningspraksis er på forholdstalsnivå med svaralternativa «4 år og mindre», «5-9 år», «10-19 år», «20-25 år» og «meir enn 25 år». Desse alternativane er forsøkt tilpassa innføringa av ulike læreplanar, slik at dei samstundes til ein viss grad kan gje informasjon om kva for læreplanar den enkelte informant har undervist etter. Informantane fordelte seg slik på dei ulike svaralternativa:

Fig.6: Fordeling av undervisningspraksis:



Den siste variabelen, utdanningsbakgrunn, er også på nominalnivå og har svaralternativa «allmennlærerutdanning», «faglærerutdanning ved universitet /høgskule», «fagutdanning frå universitet/høgskule + PPU», «yrkesbakgrunn /yrkesutdanning + PPU» og «anna type utdanning». Her er det verdt å merke seg at utdanningsprogrammet *allmennlærerutdanning* frå og med 2010 vart erstatta av *grunnskolelærerutdanning 1-7.trinn og grunnskolelærerutdanning 5-10.trinn* (Høgskulen i Østfold). Men sidan det mest truleg er termen *allmennlærerutdanning* som er kjent og relevant for informantane, har eg valt å halde fast på denne. Dei 105 informantane fordeler seg slik når det kjem til utdanningsbakgrunn:

Fig.7: Fordeling av undervisningspraksis:



Den vidare gjennomgangen vil ta for seg kvar av dei tre neste delane i spørjeskjemaet (vedlegg A), høvesvis knytt til dei tre første forskingsspørsmåla. Dei omtalte uavhengige variablane vil bli trekt inn og delvis illustrert med søylediagram der dei viser relevante og interessante funn. Ei samla oversikt over alle tabellar og diagram ligg i vedlegg B.

4.2 Fortolkning og forståing av leselærarmandatet

Andre del av spørjeskjemaet (vedlegg A) har indikatorar knytt til første forskingsspørsmål:

Korleis forstår og fortolkar lærarane læreplanens mandat som leselærer?

Etter tre opne spørsmål der informanten med eigne ord skal seie noko om kva han legg i uttrykket *å kunne lese*, i omgrepet *lesing som grunnleggjande ferdigheit* og korleis han tolkar og forstår mandatet som leselærer i sine fag, skal han forhalde seg til 10 ulike påstandar. Alle desse påstandane skal med ulik vinkling seie noko om forståing og fortolkning av lesing, lesing som grunnleggjande ferdigheit og leselærarmandatet. For kvar påstand skulle informanten krysse av på ein femdelt likert-skala med verdiane *samd*, *delvis samd*, *verken samd eller usamd*, *delvis usamd*, *usamd*. I tillegg kunne ein krysse for alternativet *veit ikkje*.

4.2.1 Forståinga av lesing som grunnleggjande ferdigheit og leselærarmandatet

Første påstanden går på om informanten i det heile er klar over at lesing er formulert i læreplanen som ein grunnleggjande ferdigheit i alle fag. Resultata viser at dei aller fleste er det:

Påstand: Lesing er formulert i Læreplanen KL06 som ein grunnleggjande ferdigheit i alle fag

Tabell nr.1

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	84	12	3	2	1	3
Prosent	82,4%	11,8%	2,9%	2,0%	1%	-

Den klart største gruppa av informantar svarar her *samd*, og svara har relativt lita spreiring. Trass i stor generell semje på denne påstanden, viser det seg nokre interessante trendar når ein ser på den uavhengige variabelen kjønn. Heile 96,2% av kvinnene er samde i påstanden, mot berre 67,3% av mennene. Det ser derfor ut til at kvinnene alt i utgangspunktet er meir medvitne på lesing som grunnleggjande ferdigheit. I tillegg er det verdt å merke seg at alle lærarane med allmennlærerutdanning som utdanningsbakgrunn, er heilt samde i påstanden, medan dei med andre utdanningsbakgrunnar viser noko meir spreiring.

Den andre påstanden går meir konkret og direkte på informanten sitt *eige* ansvar for leseopplæringa:

Påstand: Lesing som grunnleggjande ferdigheit betyr at eg skal drive leseopplæring i mine fag

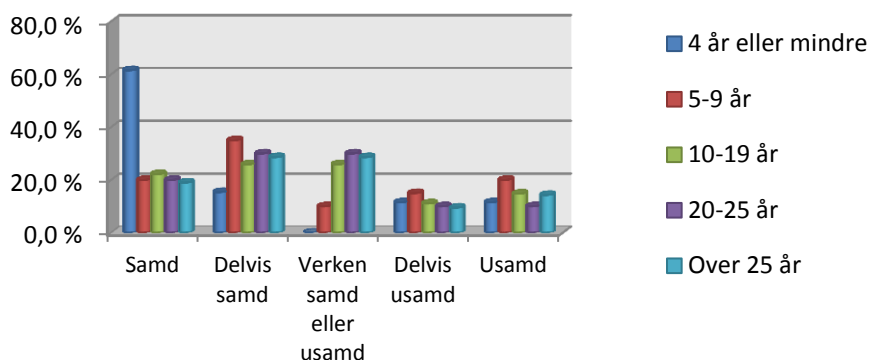
Tabell nr.2

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	32	27	18	12	15	1
Prosent	30,8%	26,0%	17,3%	11,5%	14,4%	-

Her viser resultatata at langt frå alle som er medvitne om at lesing er grunnleggjande ferdigheit i alle fag, er samde i at det i praksis betyr at dei skal vere leselærer i sine fag. Berre knappe 31% er samde i dette, og over ein fjerdedel er usamde eller delvis usamde. Det er også relativt stor spreiding i svara her. Resultata så langt viser altså at sjølv om dei fleste er klar over at lesing som grunnleggjande ferdigheit er sentralt i læreplanen, har dei ikkje nødvendigvis tolka det slik at dei *sjølve* har eit leselærarmandat eller ansvar.

Her det nokre interessante skilnader og samanhengar om ein ser resultatata opp mot dei uavhengige variablane. Også på denne påstanden er kvinnene klart meir samde enn mennene, for ca. 40% av kvinnene er heilt samde, mot 22% av mennene. Her er det også nokre tydelege trendar når det gjeld undervisningsfag. Realfagslærarane og yrkesfaglærarane er heilt klart dei gruppene som er minst samde i denne påstanden. Desse to siste funna må ein til ei viss grad sjå i samheng med kvarandre, då gruppa av yrkesfaglærarar nettopp har ein større prosentdel menn. I forhold til undervisningspraksis er det heilt klart dei nyutdanna lærarane som er mest samde i at lesing som grunnleggjande ferdigheit betyr at dei er leselærarar:

Fig.8: Lesing som grunnleggjande ferdigheit betyr at eg skal drive leseopplæring i mine fag



Her er heile 60% av dei med opptil 4 års praksis samde, i motsetning til alle dei andre som ligg med prosentar rundt 20.

At det er variasjon i kva grad informantane ser sitt eige mandat som leselærer som ein konsekvens av lesing som grunnleggjande ferdigheit, viser også svara på det opne spørsmålet «**Korleis tolkar og forstår du mandatet om at du skal vere leselærer i dine fag?**». Her går det eit tydeleg skilje mellom dei som formulerer svar som vektlegg sitt eige ansvar, og dei som fokuserer mest på kva det får å seie for elevane. I den første og klart største gruppa finn ein formuleringar som «eg har ansvar for...», «eg skal lære elevane...», «eg skal hjelpe elevane...» og «eg skal rettleie elevane...». Ein realfagslærer som verkar til å ha høge mål for si rolle som leselærer, formulerer seg slik: «Det betyr at eg skal legge til rette for, inspirere og motivere dei unge i denne kunsten». Det er også ein yrkesfaglærer som formulerer eksplisitt at det betyr at «lesing er eit felles ansvar» (vedlegg C).

Den andre gruppa har meir fokus på elevane og kva som er *deira* oppgåve og ansvar. Her kjem svarformuleringar av typen «elevane skal kunne..», «elevane må bli bevisste på...», «elevane må øve på..» osv. Her blir altså ikkje leselærarmandatet forstått som eit konkret ansvar informanten sjølv har. Ei siste og lita gruppe på fem lærarar er heilt eksplisitte på at dei ikkje har tenkt over at dei er leselærarar i sine fag. Dei uttrykkjer slik sett heller ikkje noka forståing av kva som ligg i mandatet.

Vidare er det fleire som på dette opne spørsmålet formulerer meir konkret og praktisk kva dei tenker ligg i leselærarmandatet, og nemner mellom anna arbeid med faguttrykk og fagterminologi. Berre eit fåtal, nærare bestemt fire informantar, nemner arbeid med

lesestrategiar heilt eksplisitt. Det er også fleire som tydeleg blandar saman det meir generelle leselærarmandatet og den meir spesifikke faglærarrolla, og skriv til dømes at leselærarmandatet betyr at «du skal gje eleven innføring i fag, gje dei kunnskap om faget» (vedlegg C). Det er også ein lærar som tydeleg opplever ei direkte motsetjing og konflikt mellom rolla som leselærer og faglærer, og uttrykkjer at leselærarmandatet «prøver å senke den fagspesifikke kompetansen» (ibid).

Det er altså relativt stort sprik i svara på dette opne spørsmålet, noko som leidar til ein førebels konklusjon om at dette mandatet er noko som blir tolka og forstått svært ulikt. Det spriker mellom dei som har heilt klare, presise og tydeleg gjennomtenkte forståingar av leselærarmandatet, til dei som enten ikkje er klar over det, ikkje har tenkt over det, eller dei som rett og slett tolkar mandatet som «ganske breitt og fleksibelt» som ein av informantane skriv (vedlegg C).

Denne breie og fleksible forståinga av leselærarmandatet som kjem fram gjennom det opne spørsmålet, kan kanskje til ei viss grad forklarast ut frå resultata på ein annan påstand i skjemaet:

Påstand: Læreplanen er for vag og uklar når det gjeld kva som ligg i lesing som grunnleggjande ferdigheit

Tabell nr.3

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	12	35	31	13	9	5
Prosent	12%	35%	31%	13%	9%	-

Her ser vi at berre knapt ein fjerdedel av informantane, gjennom å svare delvis usamd eller usamd, meiner at læreplanen er tydeleg nok på dette området. Mennene meiner i større grad enn kvinnene at læreplanen er uklar, noko som kanskje delvis kan forklare at mennene samstundes, som påpeika ovanfor, i mindre grad ser seg som leselærer i sine fag. Det rår med andre ord ei viss usemje og uklarheit rundt kva læreplanen legg i omgrepet *lesing som grunnleggjande ferdigheit*. Dette blir forsøkt utdjupa med to andre påstandar som freistar å konkretisere ulike tolkingar og forståingar av omgrepet. Ein av desse påstandane ser lesing som grunnleggjande ferdigheit opp mot eit anna omgrep med lenger tradisjon i skulen; studieteknikk:

Påstand: Lesing som grunnleggjande ferdigheit er i praksis mykje det same som studieteknikk

Tabell nr.4

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	8	36	29	17	14	1
Prosent	7,7%	34,6%	27,9%	16,3%	13,5%	-

Fleirtalet er delvis samd eller verken samd eller usamd, med *delvis samd* som det mest svarte alternativet (modus). Elles ser vi ei viss spreing i svara her, noko som signaliserer ei viss usikkerheit. Utover at ein kan sjå ein tendens til at dei med allmennlærerutdanning i større grad enn dei andre er samde i samanhengen mellom lesing som grunnleggjande ferdigheit og studieteknikk, er det ingen tydelege trendar og samanhengar i forhold til dei andre tre uavhengige variablane.

Eit tydeleg mønster er det heller ikkje når det gjeld den andre påstanden som freistar å konkretisere forståinga av lesing som grunnleggjande ferdigheit, nemleg som synonymt med omgrepet *basisferdigheit*:

Påstand: Grunnleggjande ferdigheiter er det same som elementære basisferdigheiter

Tabell nr.5

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	29	33	16	10	13	4
Prosent	28,7%	32,7%	15,8%	9,9%	12,9%	-

Sjølv om fleirtalet er samde eller delvis samde i denne synonymiteten, har svara på denne påstanden relativt stor spreing. Det underbygger nok ein gong dette uklare med omgrepet *lesing som grunnleggjande ferdigheit*, som noko som opnar for ulike tolkingar. Det er ikkje så mange tydelege samanhengar når ein ser påstanden opp mot dei uavhengige variablane, men det kan vere verdt å merke seg at yrkesfaglærarane skil seg ut ved å ha eit større fleirtal som nettopp ser grunnleggjande ferdigheiter som det same som basisferdigheit. I motsetning til dei andre faglærarane er det ingen i denne gruppa som er usamde eller delvis usamde i denne påstanden, og dei har den klart største prosentdelen av dei som er heilt samde. Det er også ein svak trend at informantane med allmennlærerutdanning er meir usamde i påstanden. Med

andre ord tolkar og forstår dei i mindre grad enn dei med annan utdanningsbakgrunn grunnleggjande ferdigheit som synonymt med basisferdigheit.

Basisferdigheiter blir gjerne sett på som noko som først og fremst skal lærast i grunnskulen. Og sidan fleirtalet faktisk oppfattar grunnleggjande ferdigheiter nettopp som basisferdigheiter, er det kanskje ikkje overraskande at mange også meiner at dei grunnleggjande ferdigheitene er noko elevane bør ha ferdigutvikla i grunnskulen:

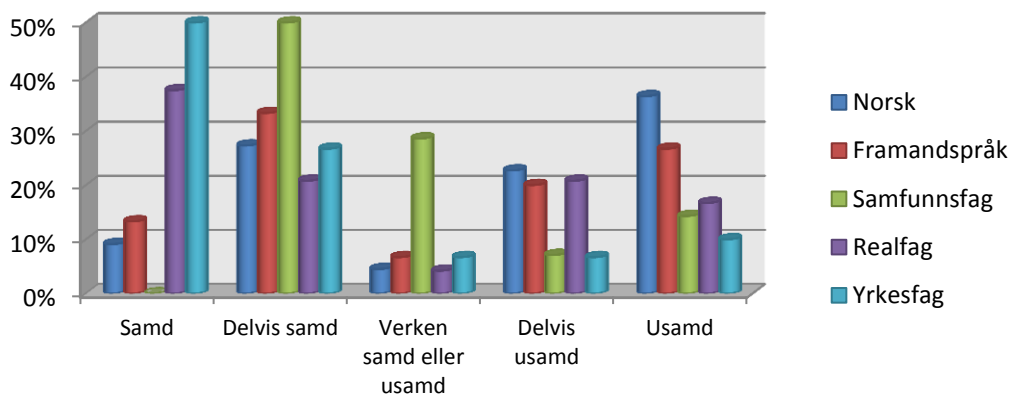
Påstand: Grunnleggjande ferdigheiter er noko elevane bør ha ferdigutvikla i grunnskulen

Tabell nr.6

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	28	31	9	16	21	-
Prosent	26,7%	29,5%	8,6%	15,2%	20%	-

Over halvparten, 56,2%, er samde eller delvis samde i denne påstanden. Også her er det ein viss trend at mennene i større grad enn kvinnene er samde i dette. Endå tydelegare er trenden når det gjeld undervisningsfag:

Fig.9 Grunnleggjande ferdigheiter er noko elevane bør ha ferdigutvikla i grunnskulen



Som figuren viser, er realfaglærarane og yrkesfaglærarane i mykje større grad enn dei andre samde i at grunnleggjande ferdigheiter bør vere ferdigutvikla i grunnskulen. På den andre sida er det samstundes ein viss tendens til at dei med allmennlærerutdanning i *mindre* grad enn dei med annan utdanningsbakgrunn er samde i denne påstanden.

Men trass i at eit fleirtal meiner at grunnleggjande ferdigheiter er noko elevane bør ha ferdigutvikla i grunnskulen, er på den andre sida heile 92,4% av dei spurde samde eller delvis

samde i at lesing som grunnleggjande ferdigheit er noko elevane må vidareutvikle gjennom heile skuleløpet:

Påstand: Lesing som grunnleggjande ferdigheit er noko elevane må vidareutvikle gjennom heile skuleløpet

Tabell nr.7

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	71	26	5	3	-	-
Prosent	67,6%	24,8%	4,8%	2,9%	-	-

Svara på denne påstanden viser relativt lita spreing. Modusverdien ligg også tydeleg på svaralternativet samd. På denne påstanden er det heller ikkje nokon variasjon eller trendar av betydning å spore når det gjeld dei uavhengige variablane. På mange måtar uttrykkjer desse to siste påstandane det same, berre formulert med motsett forteikn. Dei er også av validitetsomsyn plassert eit stykke frå kvarandre i spørjeskjemaet, nettopp for å teste samsvaret. At det er så pass stor variasjon i svara på desse to så like påstandane, gjer datamaterialet inkonsistent på dette punktet. Dette kan igjen gå ut over validiteten.

Så langt har resultatane vist at det er både variasjon, usemje, uklarheit og til ein viss grad også inkonsekvens i korleis informantane tolkar og forstår omgrepet *lesing som grunnleggjande ferdigheit*. Dette biletet blir også understreka når informantane meir direkte blir bedne om å ta stilling til denne usemja:

Påstand: Kollegiet har ei felles oppfatning av kva som ligg i omgrepet lesing som grunnleggjande ferdigheit

Tabell nr.8

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	2	16	37	14	14	22
Prosent	2,4%	19,3%	44,6%	16,9%	16,9%	-

Vi ser her at det berre er 2,4% av informantane som er heilt samde i at det rår ei felles oppfatning og forståing av omgrepet *lesing som grunnleggjande ferdigheit*. Også denne påstanden underbyggjer dette vage og uklare i omgrepet, som i sin tur opnar for ulike tolkingar og oppfatningar. Det ser ein også tydeleg om ein ser nærare på svara på det opne

spørsmålet «**Kva legg du i omgrepet «lesing som grunnleggjande ferdigheit?»**» (vedlegg C).

I svara på dette spørsmålet ser ein ei form for todeling, mellom dei som fokuserer på lesing som reiskap for læring, og dei som set lesinga i ein endå vidare samanheng utover skule- og opplæringskonteksten. Lesing som grunnleggjande ferdigheit er «ein føresetnad for å kunne tileigne seg kunnskap i alle fag», er det ein informant som hevdar. «Det er noe man må kunne for å lære seg alt annet», seier ein annan. Generelt er det ein gjennomgåande trend i datamaterialet at mange forstår det nettopp som ein slik reiskap for læring, eller som ein norsklærer meir metaforisk uttrykkjer det: «som ein inngangsport til læring» (vedlegg C).

Den andre trenden er dei som forstår lesing som grunnleggjande ferdigheit som noko som strekker seg langt utover skule- og opplæringskonteksten. Det er noko som «er viktig for dei fleste aktivitetar i den moderne verden», som ein yrkesfaglærer uttrykkjer. Eller som ein norsklærer seier: «Det er noko alle treng for å klare seg i dagens samfunn». Ein framandspråklærer uttrykkjer seg meir filosofisk: «Du får det enklare i livet om du beherskar det» (vedlegg C).

Som analysen tidlegare har vist, var det eit fleirtal av informantane som var samde eller delvis samde i at lesing som grunnleggjande ferdigheit var det same som basisferdigheit. Denne forståinga av omgrepet blir *ikkje* underbygd av svara frå det opne spørsmålet. Tvert i mot er det berre tre av dei 86 informantane som svarer på dette spørsmålet, som brukar ordet *basis*. I tillegg er det ein som forstår det som «minimumsferdigheiter». Men utover dette manglande samsvaret viser svara på det opne spørsmålet langt på veg det same som dei lukka påstandane; omgrepet lesing som grunnleggjande ferdigheit blir tolka og forstått på mange og delvis svært ulike og diffuse måtar.

Dette kan i sin tur delvis avhenge av kva ein legg i sjølve leseomgrepet, noko som også denne delen av spørjeskjemaet tek høgde for å undersøke gjennom to påstandar og eitt opne spørsmål. Påstandane tek utgangspunkt i to ulike teoretiske tilnærmingar til leseomgrepet; ei meir teknisk og instrumentell og ei meir kognitiv.

4.1.2 Forståing av leseomgrepet

Påstand: Lesing er i stor grad ein teknisk ferdigheit som handlar om å kunne trekke saman lydar til ord

Tabell nr.9

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	8	19	12	20	44	2
Prosent	7,8%	18,4%	11,7%	19,4%	42,7%	-

Påstand: Lesing er ein kompleks og kognitiv prosess

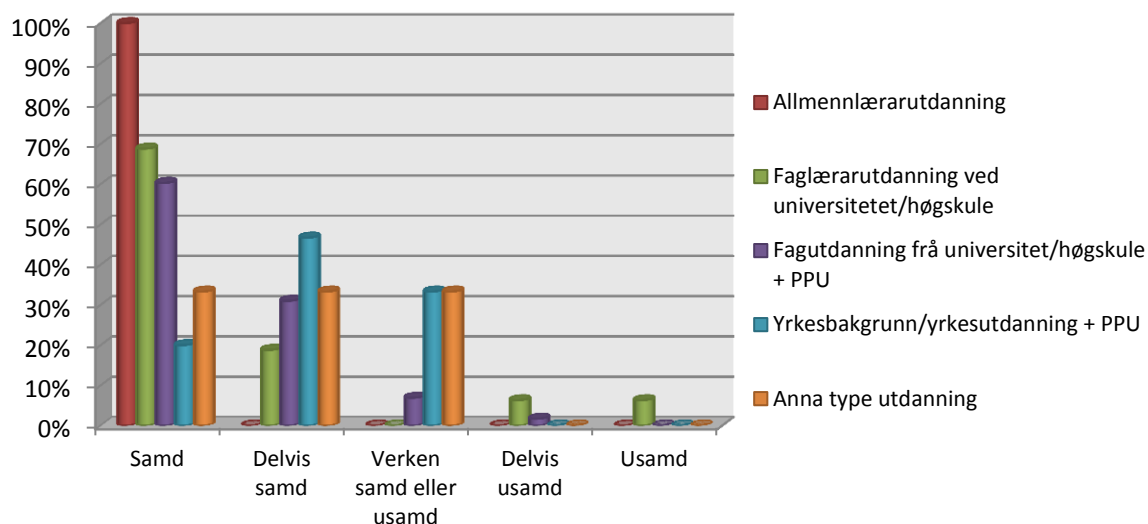
Tabell nr.10

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	61	30	11	2	1	-
Prosent	58,1%	28,6%	10,5%	1,9%	1%	-

Resultata på desse påstandane viser at heile 86,7% er samde eller delvis samde i at lesing er ein kompleks og kognitiv prosess. Motsett er 62,1% usamde eller delvis usamde i at lesing i stor grad er ein teknisk avkodingsferdigheit. Det er med andre ord ikkje full overlapping mellom desse to påstandane som også på mange måtar seier det motsette av kvarandre. Men samsvaret er likevel betre enn på dei to tidlegare omtalte påstandane. Dette kan kanskje ha samband med at desse to påstandane kom rett etter kvarandre i spørjeskjemaet, og det vart derfor truleg meir tydeleg og synleg for informanten at dei delvis utelukkar kvarandre.

Når det kjem til dei uavhengige variablane og forståinga av leseomgrepet, er det norsklærarane som i minst grad ser det som ei teknisk avkodingsferdigheit. Motsett skil yrkesfaglærarane seg noko ut med å meine det motsette. Og nok ein gong skil dei med allmennlærerutdanning seg ut når det gjeld utdanningsbakgrunn; her er det 100% av informantane som er samde i at lesing er ein kompleks og kognitiv prosess. På den andre sida er det klart færre med yrkesbakgrunn, berre 20%, som meiner det same. I denne gruppa er det også tydeleg fleire som ser på lesing først og fremst som ei teknisk avkodingsferdigheit.

Fig.10 Lesing er ein kompleks og kognitiv prosess



I tillegg til desse to lukka påstandane blir forståinga av leseomgrepet også forsøkt undersøkt gjennom eit ope spørsmål: «**Kva legg du i uttrykket «å kunne lese?»**». Her er dei fleste inne på denne todelinga som teorien påpeikar, mellom den tekniske avkodinga og den meir kognitive forståinga. Det er i alt 78 informantar som svarar på dette spørsmålet, og 59 av desse brukar ordet *forstå/forståing* direkte i det dei skriv. Derimot er det berre 12 som brukar fagomgrepet *avkoding*, alle desse er språklærarar. Men dei fleste er likevel inne på den tekniske sida av leseomgrepet sjølv om dei ikkje brukar den konkrete fagtermen. Ei stor gruppe ser ut til å bruke termen «lese» som synonymt med «avkoding», då dei til dømes skriv «lese og forstå» (vedlegg C). Dette med lesefart er det derimot berre fire informantar som direkte fokuserer på, då gjennom omgrep som *tempo* og *hastighet*. Vidare er det berre fire informantar som trekker inn refleksjon som eit ledd i det å kunne lese. Ein norsklærer formulerer meir eller mindre eit «læreboksvar»: «Lesing er å kunne avkode, forstå og reflektere over det ein har lese». Som resultat på dei to andre opne spørsmåla i denne delen av spørjeskjemaet, viser også denne korte gjennomgangen at det er eit visst sprik i korleis sjølv leseomgrepet blir tolka og forstått. Variasjonen ligg kanskje først og fremst i kva sider ved leseomgrepet og leseprosessen som blir framheva. Felles for dei fleste svara er likevel at dei nettopp ser på lesing som ein samansett prosess med fleire sider. Slik sett korrelerer svara her godt med det som kom fram gjennom påstanden om lesing som kompleks og kognitiv prosess.

Resultata på denne delen av spørjeskjemaet viser kort oppsummert at det rår til dels stor variasjon og usemje når det gjeld forståing og fortolking både av leseomgrepet, av omgrepet

lesing som grunnleggjande ferdigheit og av mandatet som leselærer. Som påpeika korrelerer også til ein viss grad ein del av desse funna med nokre av dei uavhengige variablane. Dette er noko eg vil kome nærare tilbake til i drøftinga.

4.3 Haldningar til leselærarmandatet:

Kva haldning ein har til leselærarmandatet, vil sjølvsagt avhenge av korleis ein forstår både leseomgrepet og omgrepet *lesing som grunnleggjande ferdigheit*. Slik sett er det ein klar samanheng mellom dei ulike delane av spørjeskjemaet, slik det også er ein samanheng mellom dei ulike forskingsspørsmåla. Men i denne resultat- og analysedelen vil eg først og fremst sjå dei ulike forskingsspørsmåla og delane av spørjeskjemaet kvar for seg, for deretter å sjå dei meir i samanheng i drøftinga etterpå. Den tredje delen av spørjeskjemaet tek sikte på å undersøke det andre forskingsspørsmålet mitt:

Kva haldingar har lærarane til læreplanens mandat som leselærer?

Denne delen av spørjeskjemaet startar med eit overordna spørsmål som skal seie noko om haldningane til informantane:

I kva grad føler du det er ditt ansvar å drive leseopplæring i dine fag?

Tabell nr.11

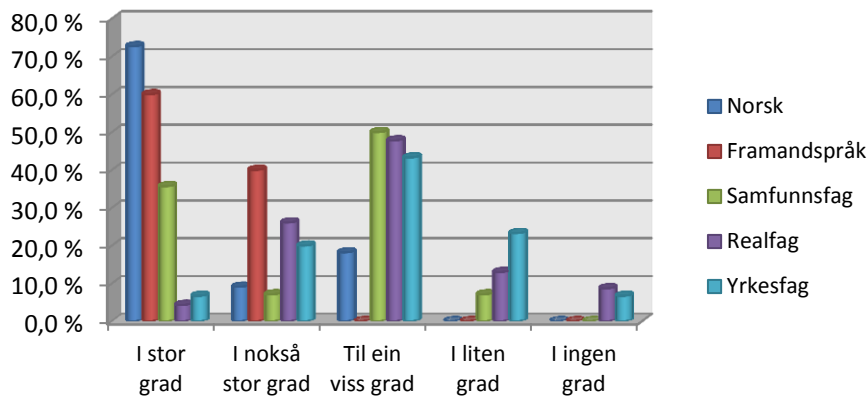
	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad	Veit ikkje
Mengd (N)	33	21	35	11	4	1
Prosent	31,7%	20,2%	33,7%	10,6%	3,8%	-

Her er det berre knappe ein tredjedel som i stor grad meiner dette er deira ansvar. Dette samsvarar godt med svara på påstanden «lesing som grunnleggjande ferdigheit betyr at eg skal drive leseopplæring i mine fag» frå andre del av skjemaet, der 30,8% er samde i den påstanden (jf. tabell nr.2). Ein kan derfor seie at ein her ser eit samsvar mellom forståing av mandatet og haldning til mandatet.

På dette haldningsspørsmålet er det rett nok nokre interessante trendar når det gjeld dei uavhengige variablane. For det første er det ein trend, om enn ikkje så veldig tydeleg, at

kvinnene er samde i påstanden i større grad enn mennene. 41,4% av kvinnene er heilt samde, mot 21,6% av mennene. Det er også tydelege samanhengar når det gjeld undervisningsfag:

Fig.11 I kva grad føler du det er ditt ansvar å drive leseopplæring i dine fag?



Som figuren viser, er norsklærarane dei som i størst grad er samde i påstanden, 72,7%, tett følgt av framandspråklærarane med 60%. Dette står i sterk kontrast til at berre 4,3% av realfagslærarane og 6,7% av yrkesfaglærarane i stor grad ser det som sitt ansvar å drive leseopplæring i sine fag. Trenden er også tydeleg når det gjeld utdanningsbakgrunn, der heile 90% av dei med allmennlærerutdanning i stor eller i nokså stor grad ser det som sitt ansvar å vere leselærer. På den andre sida er det berre 20% av dei med yrkesbakgrunn/yrkesutdanning + PPU som i stor eller i nokså stor grad er samde i påstanden.

På denne påstanden vart informantane som kryssa på svaralternativa *i liten grad* eller *i ingen grad*, det vil i praksis seie 15 informantar, bedne om å grunngje dette. Av desse 15 er det berre 6 som gjer det. Blant desse seks varierer grunngjevinga noko, frå at det ikkje er relevant i deira fag til at det er norsklæraren sitt ansvar. Ein realfagslærer grunngjev sitt manglande ansvar som leselærer slik: «Dette SKAL dei kunne frå før (så sant dei ikkje er utanlandske!)» (vedlegg C).

Trass i at berre vel halvparten i stor eller nokså stor grad ser det som sitt ansvar å vere leselærer, er heile 87,3% av informantane samde eller delvis samde i at læreplanen sitt fokus på lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag er hensiktsmessig:

Påstand: Læreplanen sitt fokus på lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag er hensiktsmessig

Tabell nr.12

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	46	43	10	1	2	3
Prosent	45,1%	42,2%	9,8%	1%	2%	-

Som tabellen viser, er det også relativt lita spreing på denne påstanden. Det er også liten variasjon og få tydelege trendar når det gjeld dei uavhengige variablane. Einaste ein kan merke seg, er at det er dei med allmennlærerutdanning som er mest samde, der heile 70% er samde, og dei resterande 30% er delvis samde.

Det store fleirtalet, 82,7%, er også samde eller delvis samde i den neste påstanden:

Påstand: Lesing er den viktigaste kompetansen elevane lærer seg i skulen

Tabell nr.13

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	35	51	12	4	2	1
Prosent	33,7%	49%	11,5%	3,8%	1,9%	-

Her er begge kjønn og alle typar faglærarar stort sett heilt på linje. Men det kan vere verdt å merke seg at nok ein gong er *alle* lærarane med allmennlærarbakgrunn samde eller delvis samde i denne påstanden.

Trass i at eit tydeleg fleirtal både er samde i at lesing som grunnleggjande ferdigheit er hensiktsmessig og at lesing er den viktigaste kompetansen, er det eit betydeleg knappare fleirtal, 68%, som er samd eller delvis samd i at alle lærarar er leselærarar:

Påstand: Alle lærarar er leselærarar

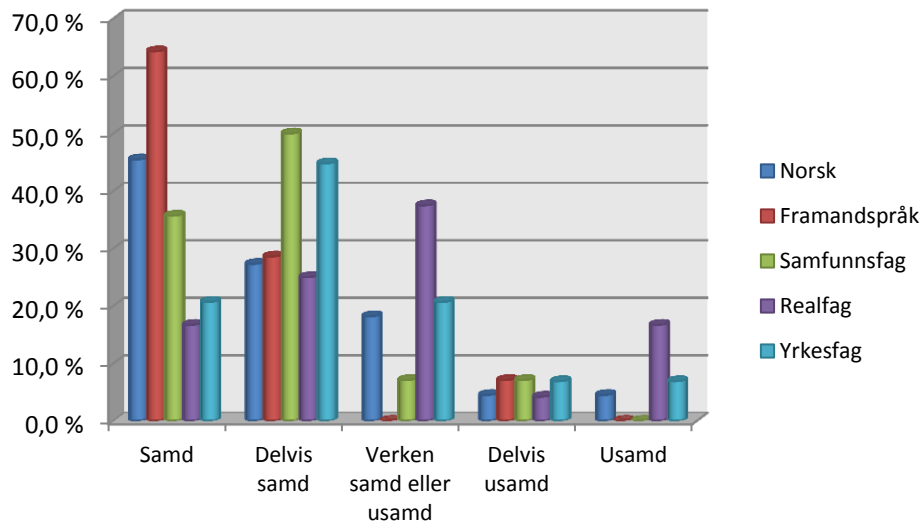
Tabell nr.14

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	34	36	20	6	7	2
Prosent	33%	35%	19,4%	5,8%	6,8%	-

Også her er det i størst grad språklærarar som er samde, men også samfunnsfaglærarane er i stor grad samde eller delvis samde. Interessant er det kanskje å merke seg her at

norskl r r ne *ikkje* er den gruppa som meiner dette sterkest, det er framandspr ksl r r ne. Realfagsl r r ne er klart den gruppa som er minst samde i påstanden, og dei er også betydeleg mindre samde enn yrkesfagl r r ne:

Fig.12 Alle l r rar er lesel r rar



Det er også ein viss trend i materialet til at kvinnene er meir samde i denne påstanden enn mennene. Utover at dei med allmennl r r rbakgrunn også her er mest samde, er det ingen tydelege trendar i forhold til dei andre uavhengige variablane. Sjølv om fleirtalet av samde på denne påstanden er lågare enn på dei to føregåande påstandane, er det alt  likevel eit knapt fleirtal som meiner at alle l r rane er lesel r rar.

Ein påstand som på mange måtar står i eit motsetningsforhold til påstanden om at alle l r rar er lesel r rar, er denne:

Påstand: Det bør vere opp til den enkelte fagl r r   avgjere om ein vil jobbe med lesing i hans/hennar fag

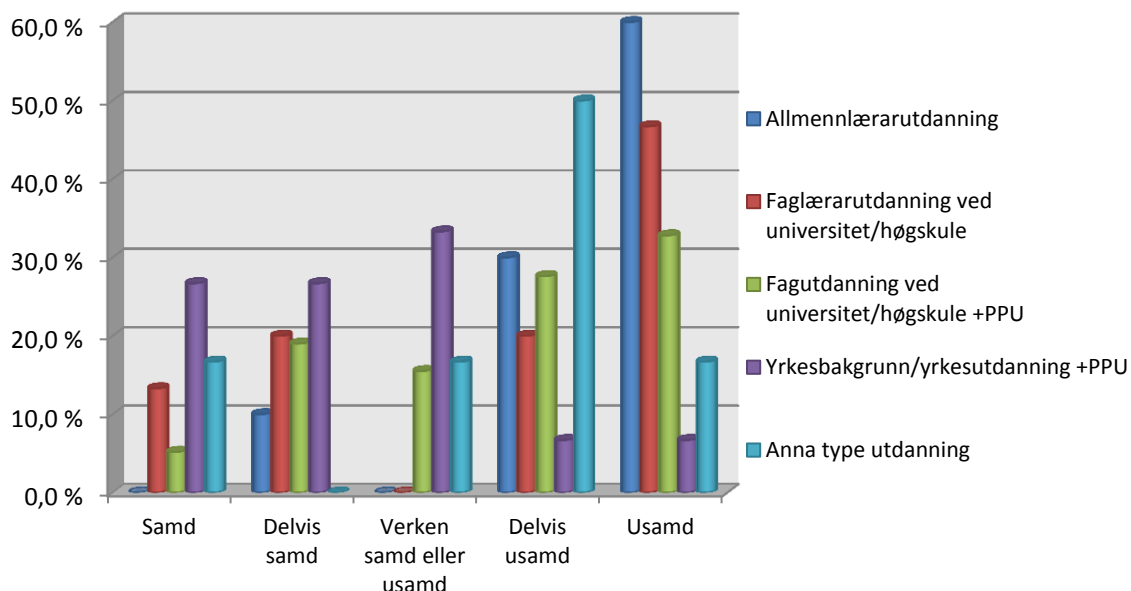
Tabell nr.15

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	10	19	15	26	34	1
Prosent	9,6%	18,3%	14,4%	25%	32,7%	-

På denne påstanden er eit knapt fleirtal usamde eller delvis usamde, noko som viser relativt godt samsvar i forhold til den f rre påstanden. Der 33% er samde i at alle er lesel r rar, er

tilsvarande 32,7% usamde i at det bør vere opp til kvar enkelt. Denne gongen er overlappinga god trass i at påstandane ikkje kjem rett etter kvarandre i spørjeskjemaet. Spreiinga i svara på denne påstanden er derimot heller stor. Dette ser derfor ut til å vere eit punkt der informantane ikkje er heilt einige. Det kan vere interessant å merke seg at mennene i relativt større grad enn kvinnene er samde i at det bør vere opp til den enkelte lærar. Også dette samsvarar godt med at kvinnene i større grad enn mennene er samde i at alle er leselærarar. Det er også ein tydeleg trend at språklærarane, både norsk og framandspråk, er minst samde i påstanden, medan realfagslærarane og yrkesfaglærarane i større grad meiner at det bør vere opp til kvar enkelt. Samfunnsfagslærarane plasserer seg ein stad midt i mellom. Ei anna gruppe som skil seg noko ut ved i større grad enn dei andre å meine at det bør vere opp til den enkelte lærar, er dei med yrkesfagleg utdanningsbakgrunn.

Fig.13 Det bør vere opp til den enkelte faglærar å avgjere om ein vil jobbe med lesing i hans/hennar fag



Ei førebels oppsummering av dei siste påstandane viser altså at eit lite fleirtal er samde i at alle er leselærarar, og eit nesten tilsvarande fleirtal er usamde i at leselæraransvaret bør vere opp til den enkelte. Det er med andre ord godt samsvar i datamaterialet på dette punktet, det styrker validiteten til resultatata.

Men dette samsvaret blir ikkje like godt dersom ein ser desse resultatata opp mot den neste påstanden:

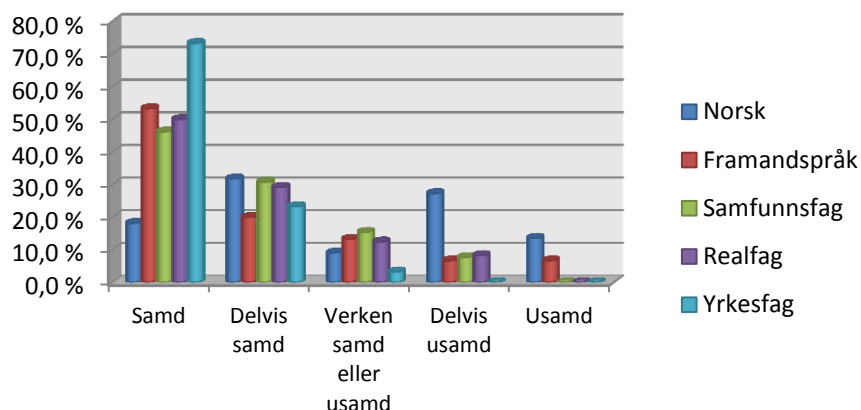
Påstand: Norsk læreren har eit særskilt ansvar for leseopplæringa, også i den vidaregåande skulen

Tabell nr.16

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	52	28	10	10	4	1
Prosent	49,5%	26,7%	9,5%	9,5%	3,8%	-

Sjølv om formuleringa frå første utkast av læreplanen om at norsk læreren har eit særskilt ansvar for leseopplæringa er fjerna i den reviderte og gjeldande utgåva, ser det altså ut som om fleirtalet av informantane, nærare bestemt 76,2%, framleis held fast på denne oppfatninga. Mennene meiner dette i noka større grad enn kvinnene, og dei med yrkesfagleg utdanningsbakgrunn hevdar det noko meir enn dei med anna utdanning. Den største variasjonen ser vi likevel når det gjeld variabelen undervisningsfag:

Fig.14 Norsk læreren har eit særskilt ansvar for leseopplæringa, også i den vidaregåande skulen



Ikkje overraskande kanskje er det færrest norsklærarar som er samde i denne påstanden. Men det er kanskje vel så interessant å merke seg at nærare halvparten av norsklærarane faktisk *er* samde eller delvis samde i at dei sjølve har eit særskilt ansvar!

Den neste påstanden i spørjeskjemaet sin tredje del har lite sprik i svara:

Påstand: Lesing er ein viktig reiskap for å kunne tileigne seg fagstoffet i mine fag

Tabell nr.17

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	77	23	3	1	1	-
Prosent	73,3%	21,9%	2,9%	1%	1%	-

Her er 95,2% av informantane samde eller delvis samde. Sidan semja er så pass stor her, er det også liten variasjon når det gjeld dei uavhengige variablane. Men det kan vere verdt å merke seg at nok ein gong er 100% av allmennlærarane samde i påstanden.

Den neste påstanden har på den andre sida datamaterialet si største spreiding:

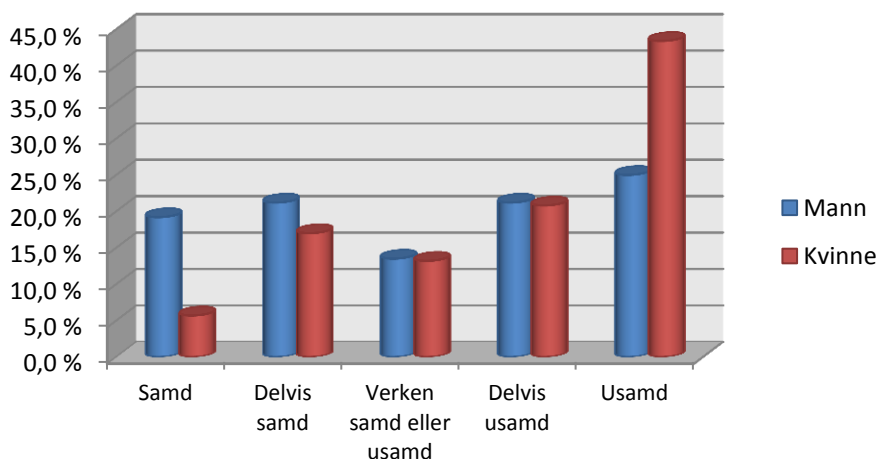
Påstand: Arbeid med lesing vil stele tid frå undervisning av fagstoffet

Tabell nr.18

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	13	20	14	22	36	-
Prosent	12,4%	19%	13,3%	21%	34,3%	-

Her rår det med andre ord relativt stor usemje mellom informantane. På denne påstanden er det også ein interessant trend når det gjeld variabelen kjønn, der mennene i større grad enn kvinnene meiner at arbeid med lesing vil stele tid frå undervisning av fagstoffet:

Fig.15 Arbeid med lesing vil stele tid frå undervisninga av fagstoffet



Realfagslærarane og yrkesfaglærarane meiner også i større grad enn dei andre at arbeid med lesing vil stele tid frå undervisning av fagstoffet. Desse resultata må delvis, som også andre av dei omtalte funna, forståast i lys av at det i gruppa yrkesfaglærarar er ein noko større prosentdel av menn. Men heller ikkje her er denne skeivfordelinga stor nok til å forklare heile kjønnskilnaden.

Sjølv om fleire av informantane altså meiner at arbeid med lesing vil stele tid frå undervisning av fagstoffet, er det store fleirtalet, 95,3%, samde eller delvis samde i at ein som faglærer har ansvar også for *korleis* elevane skal tileigne seg lærestoffet:

Påstand: Som faglærer har eg ikkje berre ansvar for å undervise elevane i fagstoffet, men også for å rettleie dei på korleis dei kan tileigne seg fagstoffet

Tabell nr.19

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	76	24	3	2	-	-
Prosent	72,4%	22,9%	2,9%	1,9%	-	-

Her ser vi lita spreining av svara og derfor stor semje mellom informantane. Dette gjeld stort sett uavhengig både av kjønn, undervisningsfag, undervisningspraksis og undervisningsbakgrunn.

Kort oppsummert viser denne gjennomgangen av påstandane knytt til informantane sine haldningar til leselærarmandatet at det på nokre område er relativt stor semje blant informantane, medan det på andre område rår meir usemje. Fleirtalet viser jamt over positive haldningar til mandatet, men her er også dei som er tydeleg negative. Haldningane heng til ein viss grad saman med nokre av dei uavhengige variablane. Mellom anna er kvinnene meir gjennomført positive til fellesmandatet enn mennene, og dei med allmennlærerutdanning meir positive enn dei med annan utdanningsbakgrunn. Språklærarane er også jamt over meir positive enn dei som underviser i dei andre faga.

Dei ulike haldningane blir endå klarare dersom ein også tek med svara på det opne spørsmålet i denne delen: **«Kva tenker du om at alle lærarar etter læreplanen i Kunnskapsløftet skal vere leselærarar i sine fag?»**. Her kan ei første grovsortering av svara vere å dele mellom dei som signaliserer ei positiv haldning til leselærarmandatet og dei som har ei meir uttalt negativ haldning. Det er også ei gruppe som formulerer ei meir nøytral haldning (vedlegg C). Gruppen med eksplisitt positive haldningar er den klart største. Heile 44 av til saman 81 informantar som skriv noko på dette spørsmålet, kan kategoriserast som positive. Av desse brukar mange ord og formuleringar som at det er *viktig, riktig, nødvendig og heilt naturleg*. Fleire grunngjev viktigheita av leselærarmandatet med å sjå det i samanheng med det faglege innhaldet i dei ulike faga. Som ein realfagslærer formulerer det: «manglande matematikkferdigheit er ofte

eigentlich manglande leseferdigheit». Eller som ein samfunnsfaglærer påpeikar: «ein treng leseferdigheter i alle fag, derfor bør alle bidra i opplæringa» (vedlegg C).

Ei klart mindre gruppe på 11 informantar kan kategoriserast som meir eksplisitt negative til tanken om at alle skal vere leselærer i sine fag. Tre lærarar skriv direkte at dei er ueinige. Ein annan skriv at han «synst ikkje noko om det», og ein skriv rett ut at det er «tragisk!!». Tre informantar uttrykkjer direkte frykt for at det vil gå ut over arbeidet med faga: «Det vil stele tid frå mitt fag!» skriv ein realfagslærer (vedlegg C).

Dei siste 26 av dei 81 informantane som har svart på spørsmålet, kan kategoriserast som meir nøytrale og har ei «både-og» haldning til å vere leselærer i sine fag. Nokre skriv rett og slett berre at det er «ok». Tre informantar skriv at dei ikkje har tenkt noko på det. Andre igjen er positive i utgangspunktet, men ser også nokre negative sider. Her er fleire inne på dette med at det tek tid, at det er krevjande, og at det er vanskeleg å gjennomføre i praksis. Fleire er også inne på at det vil variere litt frå fag til fag kor relevant det vil vere: «Eg er einig i at dette bør vere eit ansvar alle lærarar bør dele og jobbe aktivt med i sine fag, men nokre fag meir enn andre», skriv ein yrkesfaglærer. Ei lita gruppe er også inne på forholdet mellom teori og praksis når det kjem til dette leselærarmandatet: «Ja, det bør vere slik, men det er det ikkje. Fleirtalet tenker lesing = norskfaget sitt ansvar. Dette skapar splid mellom kollegaer» (vedlegg C).

Kort oppsummert viser altså empirien på dette spørsmålet langt på veg det same som resultatane på dei lukka spørsmåla: Haldningane informantane har til leselærarmandatet varierer frå det eksplisitt positive til det bastant negative. Språklærarane er meir positive enn dei andre, og kvinnene meir enn mennene. Dei med allmennlærarbakgrunn viser også gjennomgåande meir positive haldingar enn dei med annan yrkesbakgrunn. Hovudtrenden er likevel at fleirtalet i *utgangspunktet* viser positive haldningar til mandatet.

4.4 Utøving av leselærarmandatet:

Resultata så langt når det gjeld forståing av og haldningar til leselærarmandatet, har vist at det store fleirtalet av informantane i utgangspunktet er positive til at lesing er innført som ein grunnleggande ferdigheit. Det er også eit fleirtal, om enn litt mindre, som meiner at det betyr at alle er leselærarar. Det er også rundt halvparten av informantane som meiner at dei i stor

eller nokså stor grad ser på seg sjølve som leselærarar i sine fag. Det tredje forskingsspørsmålet mitt går eit steg vidare og tek føre seg sjølve utøvinga av leselærarmandatet:

Korleis har mandatet som leselærer endra lærarane sin undervisningspraksis?

4.4.1 Kartlegging av undervisningspraksisen

Den fjerde og siste delen av spørjeskjemaet freistar gjennom åtte lukka påstandar, eitt ope spørsmål og to såkalla oppfølgingsspørsmål å finne svar på dette forskingsspørsmålet. Den påstanden som kanskje tydelegast seier noko om i kva grad lesing som grunnleggjande ferdigheit har påverka undervisningspraksisen til informantane, er denne:

Påstand: Innføringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit har endra min undervisningspraksis

Tabell nr.20

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad	Veit ikkje
Mengd (N)	2	7	30	40	10	16
Prosent	2,2%	7,9%	33,7%	44,9%	11,2%	-

Her er det berre 2,2% som meiner at dei i stor grad har endra undervisningspraksisen sin, og berre ytterlegare 7,9% som meiner det i nokså stor grad. Over halvparten av informantane har i liten eller i ingen grad endra praksis. Modusverdien ligg også på svaralternativet *I liten grad*. Desse tala er relativt uavhengige av kjønn. Det er heller ikkje store variasjonar ut frå undervisningsfag, men det kan vere verdt å merke seg at dei einaste gruppene der nokre i det heile tatt svarar i stor grad her, er realfag- og yrkesfaglærarar. Tala er heller ikkje særleg påverka av års undervisningspraksis eller utdanningsbakgrunn, men ein kan merke seg at det berre er i dei gruppene med undervisningspraksis frå 5-9 år og 10-19 år at nokon i stor grad har endra praksis. Når det gjeld utdanningsbakgrunn, er det berre i gruppene med faglærerutdanning frå universitetet eller yrkesbakgrunn at det er informantar som i stor grad har endra praksisen sin.

Desse siste trendane kan ein kanskje forstå betre om ein ser nærare på det eine oppfølgingsspørsmålet til denne påstanden. Her vart nemleg informantane som kryssa for *i liten grad* eller *i ingen grad* bedne om å grunngje kvifor. Av dei femti informantane som

kryssa på desse alternativa, var det 26 som svarte på oppfølgingsspørsmålet. Det store fleirtalet av desse grunngjev det med at dei alltid har hatt fokus på lesing i undervisninga si, og innføringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit førte derfor naturleg nok ikkje til noka endring av praksis. Dette er det i hovudsak norsk- og framandspråklærarar som skriv. Elles er det tre informantar som skriv at dei berre har undervist etter at den nye læreplanen kom, og derfor av naturlege årsaker ikkje har endra praksis. Ei tilsvarande gruppe på tre informantar grunngjev manglande endring av praksis med at dei må ha fokus på det faglege lærestoffet: «Må bruke timane til det faglege innhaldet, har ikkje tid til å drive leseopplæring i tillegg», skriv ein realfagslærer (vedlegg C).

Dei som kryssa av for at dei i stor, nokså stor eller til ein viss grad har endra praksis, vart bedne om å presisere på kva måte dei konkret har endra praksis. Det var berre 17 av 39 potensielle informantar som skreiv noko på dette spørsmålet. Trass i at ordet konkret var understreka her, er desse svara generelt lite spesifikke og konkrete på kva endringa faktisk går ut på. Dei fleste skriv at dei generelt er blitt meir medvitne og brukar meir tid på lesing. Litt meir konkrete er dei få informantane som skriv at dei brukar meir av tida på skulen til sjølve leseprosessen og til å jobbe med fagtekstane, mellom anna gjennom høgtlesing i klassen. Nokre informantar skriv også at dei no i større grad sjekkar at elevane har fått med seg og forstått det dei les. Fire informantar er også heilt konkrete på at dei brukar tid på å jobbe med nøkkelord og sentrale fagomgrep i samband med leseprosessen. Men jamt over var det altså heller lite konkret å hente ut av desse 17 svara.

For å sikre at *alle* informantane likevel måtte meine noko konkret om si utøving av leselærarmandatet hadde spørjeskjemaet tre påstandar som gjekk direkte på konkrete strategiar og metodar for arbeid med lesing i faga. Strategiane i desse påstandane var valt ut på bakgrunn av det teoretiske bakteppet, og informantane skulle her krysse av for i kva grad dei nytta desse:

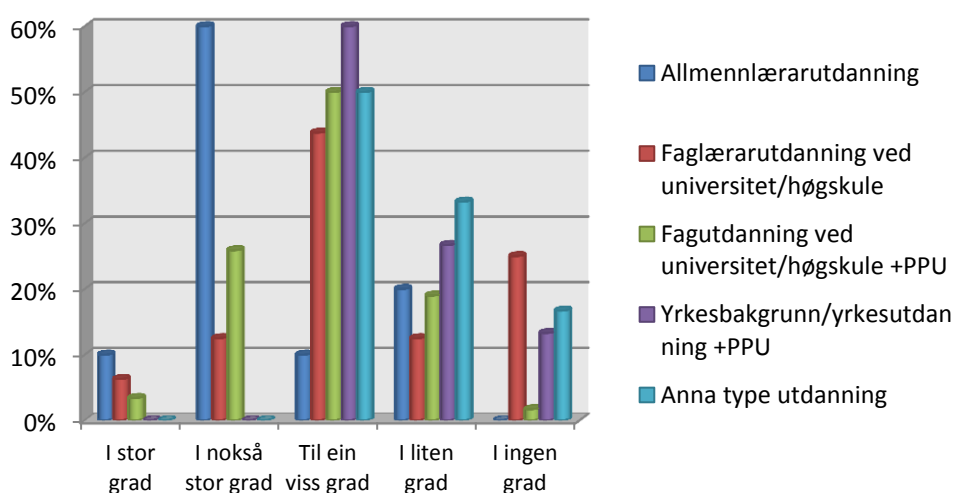
Påstand: Eg viser og snakkar med elevane mine om ulike lesestrategiar

Tabell nr.21

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad	Veit ikkje
Mengd (N)	4	23	49	21	8	-
Prosent	3,8%	21,9%	46,7%	20%	7,6%	-

Som tabellen viser, er det berre knappe fire prosent av informantane som gjev opp at dei i stor grad jobbar med ulike lesestrategiar. Den største gruppa på nærare halvparten av informantane kryssar for at dei til ein viss grad jobbar med dette. Ikkje overraskande kanskje er språklærarane den einaste gruppa som gjer dette i stor grad og som er klart mest representert på alternativet nokså stor grad. Det ser ikkje ut til å vere særleg avhengig av kor mange år med undervisningspraksis dei har, men det er ein viss trend at dei med praksis over 25 år, er dei som gjer dette i minst grad. Dei med allmennlærerutdanning gjer det i mykje større grad enn dei med annan utdaningsbakgrunn:

Fig.16 Eg viser og snakkar med elevane mine om ulike lesestrategiar



Den andre konkrete påstanden om undervisningspraksis er truleg den mest generelle av dei, og kan knytast til det med modellering.

Påstand: Eg les og jobbar med fagtekstar saman med elevane mine

Tabell nr.22

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad	Veit ikkje
Mengd (N)	15	41	38	9	2	-
Prosent	14,3%	39%	36,2%	8,6%	1,9%	-

Dette er det ein del fleire enn på den førre påstanden påstår at dei gjer. Her er det realfagslærarane som peikar seg ut med å gjere dette i mindre grad enn dei andre, også mindre enn yrkesfaglærarane. Heller ikkje her er det tydelege samanhengar med variablane undervisningspraksis og utdanningsbakgrunn, anna enn som ved den førre påstanden, at dei med allmennlærerutdanning gjer dette i større grad enn dei andre.

Den siste påstanden om konkret undervisningspraksis går heilt spesifikt på bruken av éin lesestrategi:

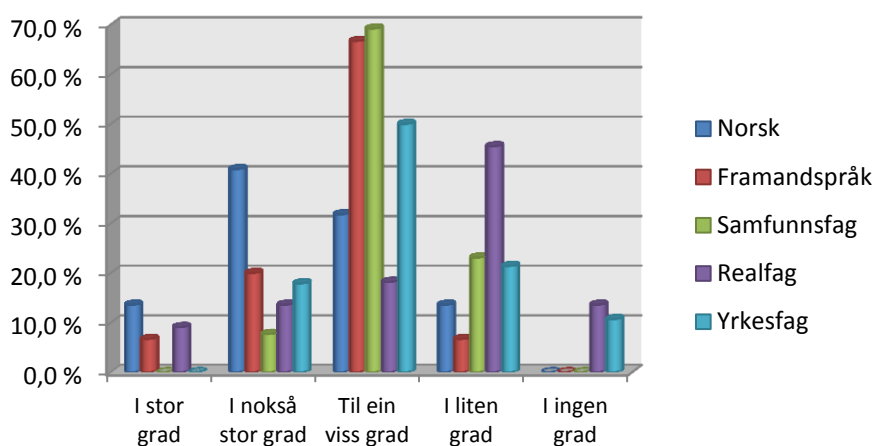
Påstand: Eg brukar tid på førlesingsstrategiar med elevane før dei skal gå i gang med å lese

Tabell nr.23

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad	Veit ikkje
Mengd (N)	6	21	44	23	6	5
Prosent	6%	21%	44%	23%	6%	--

Som tabellen viser, er det berre eit lite fåtal av informantane som i stor grad nyttar denne konkrete lesestrategien med elevane. Modusverdien ligg på svaralternativet *til ein viss grad*. Jamt over ligg tala her mykje likt det dei gjorde for påstanden om ein brukar tid på ulike lesestrategiar. Og sidan dette går mykje ut på det same, berre med ulik konkretiseringsgrad, viser det godt samsvar i materialet. Som ved dei andre to påstandane, er det heller ikkje her tydeleg samanheng med kjønn. Dette er interessant å sjå opp mot tidlegare funn der kvinnene generelt har vore meir positive til lesing som grunnleggjande ferdigheit. Men dette ser altså ikkje ut til å gje seg særleg utslag i undervisningspraksis. Norsklærarane brukar førlesingsstrategiar i størst grad, etterfølgt av framandspråklærarane. Også her er det realfagslærarane som i minst grad brukar strategien:

Fig.17 Eg viser og snakkar med elevane mine om ulike



Det er ingen tydelege samanhengar i forhold til variabelen undervisningspraksis. Det er det heller ikkje i forhold til utdanningsbakgrunn, ut over det som nærast alle påstandane før har vist; dei med allmennlærerutdanning brukar førlesingsstrategiar i større grad enn dei andre.

Kort oppsummert så langt viser resultatene at lærarane berre til ein viss grad eller i liten grad har endra undervisningspraksisen sin. Dette kjem fram både i den direkte påstanden om i kva grad dei har gjort det, og meir indirekte gjennom påstandane der dei skal ta stilling til i kva grad dei nyttar ulike strategiar og metodar knytt til leseprosessen. Sjølv om resultatene på det førre forskings spørsmålet viste at fleirtalet syner positive haldningar til leselærarmandatet, gjev det seg altså ikkje nødvendigvis utslag i praksis.

4.4.2 Kva påverkar undervisningspraksisen – årsaker og forklaringar

Spørjeskjemaet tek også sikte på å finne nokre årsaker eller forklaringar til at leselærarmandatet eventuelt ikkje blir praktisert i særleg stor grad. Det blir freista undersøkt på tre måtar: Først er det tre påstandar som direkte skisserer nokre forklaringar som informantane skal seie seg samde/usamde i. Det er også eit ope spørsmål som på ein litt annan måte nærmar seg dette temaet. Til slutt er det eit meir indirekte forsøk på å finne nokre forklaringar og årsaker, gjennom at informantane skal krysse av på kva arenaer dei har erfart lesing som grunnleggjande ferdigheit. Men først kjem ein gjennomgang av dei tre påstandane:

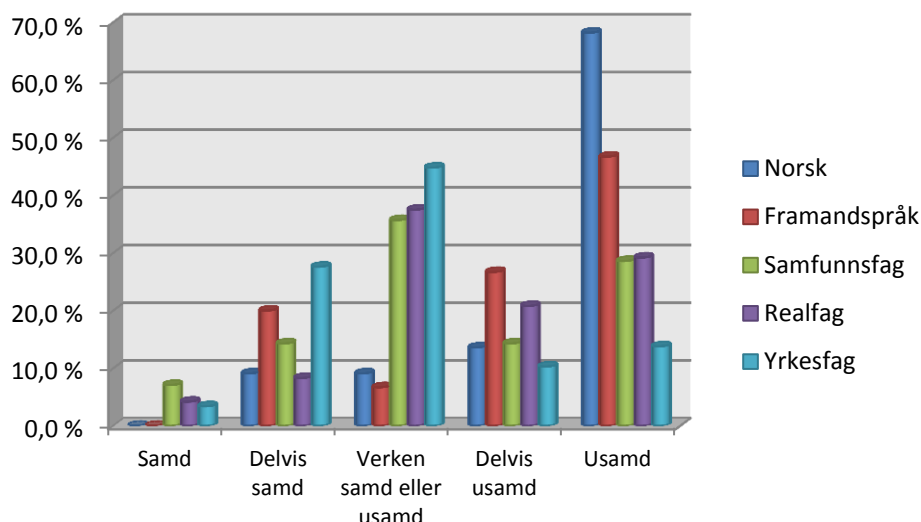
Påstand: Eg føler meg ikkje kompetent til å drive leseundervisning i mine fag

Tabell nr.24

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	3	17	30	17	37	1
Prosent	35,6%	16,3%	28,8%	16,3%	2,9%	-

Som tabellen viser, er eit knapt fleirtal på 51,9% samde eller delvis samde i at dei *ikkje* føler seg kompetente til å drive leseundervisning. Språklærarane kjenner seg kompetente i større grad enn dei andre faglærarane:

Fig.18 Eg føler meg ikkje kompetent til å drive leseundervisning i mine fag



Ut over at dei med allmennfagleg utdanningsbakgrunn nok ein gong skil seg ut med å føle seg meir kompetente enn dei andre, er det få tydelege trendar når det gjeld undervisningspraksis og utdanningsbakgrunn.

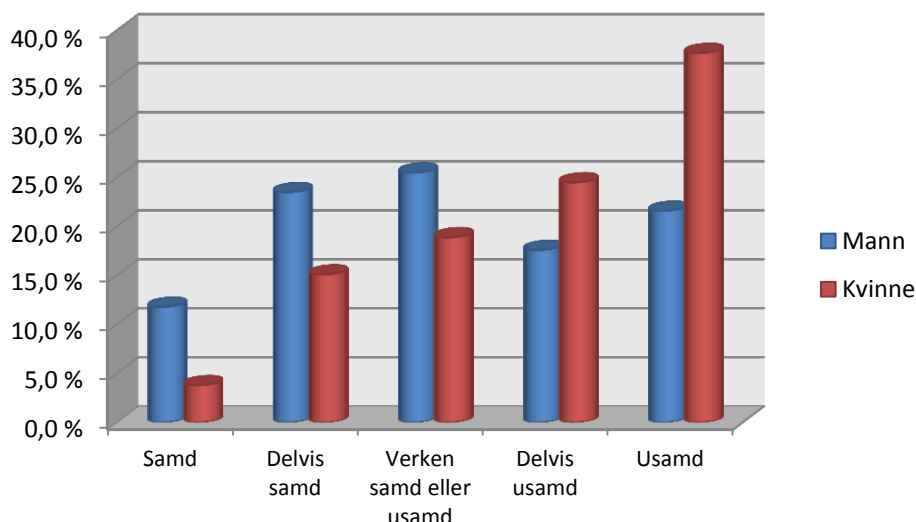
Påstand: Eg har ikkje tid til å drive med leseundervisning i mine fag

Tabell nr.25

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	8	20	23	22	31	1
Prosent	7,7%	19,2%	22,1%	21,2%	29,8%	-

Ei anna årsak som knappe 27% er samde eller delvis samde i, er mangelen på tid. Til samanlikning er knappe 30% heilt usamde i at dei ikkje har tid til å drive leseopplæring, i motsetning til at berre knappe 3% er usamde i at dei ikkje føler seg kompetente. Manglande kompetanse ser altså ut til å vere ei større utfordring enn mangel på tid. Men biletet er noko meir nyansert når det gjeld dei uavhengige variablane i forhold til dette med manglande tid. Mellom anna ser det ut til at kjønn kan spele inn her. Som vi ser av figur 19, meiner mennene i tydeleg større grad enn kvinnene at dei ikkje har tid til å drive leseopplæring:

Fig.19 Eg har ikkje tid til å drive leseopplæring i mine fag



Realfagslærarane er dei som i størst grad seier seg samde i at manglande tid er eit problem. I denne gruppa er det jamn kjønnsfordeling, så her kan det derfor sjå ut til at *både* realfagslærarar generelt og menn generelt ser tidsaspektet som ei større utfordring enn dei andre. Dei med allmennlærarbakgrunn er på den andre sida dei som i *minst* grad vurderer dette som eit problem.

Den siste forklaringa på kvifor ein eventuelt ikkje praktiserer leselærarmandatet, er at ein rett og slett ikkje ser det som sitt ansvar:

Påstand: Det er ikkje mitt ansvar å drive leseopplæring

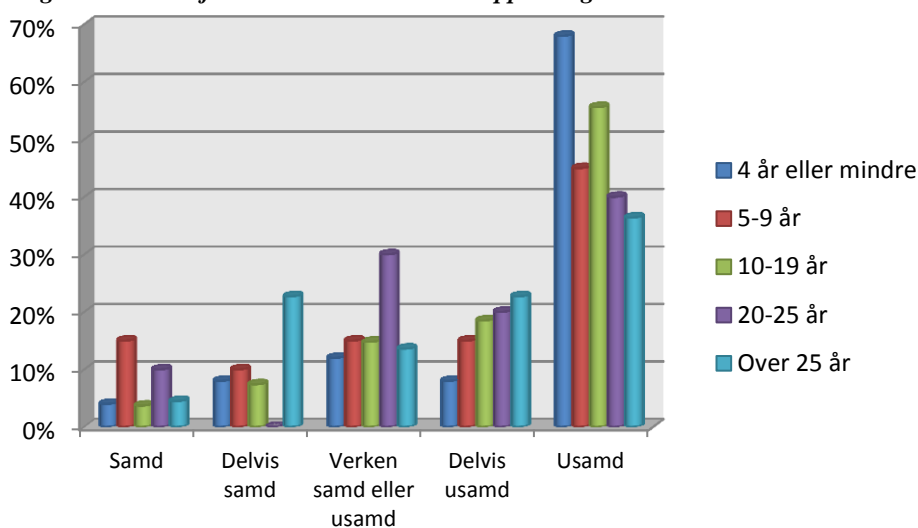
Tabell nr.26

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	7	11	16	17	53	1
Prosent	6,7%	10,6%	15,4%	16,3%	51%	-

Eit knapt fleirtal, 51%, er heilt usamd i denne påstanden. Det samsvarar også godt om ein samanliknar med påstanden tidlegare i spørjeskjemaet: «I kva grad føler du det er ditt ansvar å drive leseopplæring i dine fag?» (Jf. tabell nr.11 kap.4.3). Her var det tilsvarende 51,9% av informantane som i stor eller nokså stor grad meiner det er deira ansvar. Det er også bra samsvar frå funn tidlegare i materialet når det gjeld den uavhengige variabelen kjønn.

På same måte som kvinnene tidlegare har vist meir positive haldningar til leselærarmandatet, er det også kvinnene som i størst grad er usamde i at det ikkje er deira ansvar: 62,3% av kvinnene er usamde mot 39,2% av mennene. Også her er det språklærarane, både norsk og framandspråk, som i størst grad er usamde i påstanden. Her er det riktig nok 22 kvinnelege språklærarar mot 15 mannlege. På denne påstanden er det også ein viss trend å spore når det gjeld undervisningspraksis, der dei nyutdanna lærarane i større grad ser det som sitt ansvar enn dei med lengre erfaring:

Fig.20 Det er ikkje mitt ansvar å drive leseopplæring



Nok ein gong er alle allmennlærarane heilt usamde i denne påstanden, medan dei med annan utdanningsbakgrunn fordeler seg meir utover alle svaralternativa.

Det opne spørsmålet som skal freiste å følgje opp og utdjupe årsaker og forklaringar til at leselærarmandatet eventuelt ikkje i stor nok grad påverkar praksis, er formulert med ei litt anna tilnærming enn dei lukka påstandane. På den måten kan det kanskje fange opp andre svar: «**Kva skal til for at du best mogeleg skal kunne jobbe med lesing som grunnleggjande ferdigheit?**»

På dette spørsmålet utkrystalliserer det seg fire tydelege grupperingar av svar, tre av dei større enn den fjerde (vedlegg C). Dei to første omhandlar det same som vart spurt om i dei lukka spørsmåla; tid og kompetanse. Det blir heller uklart kva mange av dei som skriv om «meir tid» eigentleg legg i dette. Om det er meir tid til sjølvle leseprosessen, meir tid saman med elevane, eller meir tid til å få meir kunnskap om temaet lesing, skal vere usagt. Andre er meir

presise på kva dei legg i dette med tid: «Det må bli satt av meir tid slik at ein får tid til å kome gjennom pensum samstundes som ein kan lære elevane å lese i det aktuelle faget» (vedlegg C). Dei som fokuserer på kompetanse og kunnskap, etterlyser mellom anna kursing, tips, råd og konkrete undervisningsopplegg. Fleire skriv at dei ikkje føler seg kompetente nok til å drive leseopplæring i sine fag: «At eg sjølv må få meir kunnskap om og bli meir bevisst på lesing og strategiar for lesing. Fagutdanninga mi (engelsk og historie) har lagt vekt på lesing på eit høgt nivå, eg har ikkje lært så mykje om lesestrategiar og studieteknikk», skriv ein av informantane (ibid.).

Denne informanten er også inne på det same som den tredje store gruppa av svar, nemleg dei som tek opp dette med at motivasjon for, fokus på og bevisstgjerings kring leselærarmandatet er viktig. Her vektlegg nokon bevisstgjerings hos lærarane, og at det er viktig med «felles fokus, at ein har det som eit satsingsområde for alle lærarar ved ein skule», som ein informant skriv. Andre fokuserer meir på elevane: «Vi må få elevane til å forstå kor viktig lesing er for resten av livet, arbeidslivet osv., og kople teori og praksis slik at dei blir motiverte og ser hensikta med kor viktig lesing er i alle fag, ikkje berre i språkfaga», skriv ein språklærer (vedlegg C).

Ei siste lita gruppe med svar på dette spørsmålet er dei som framhevar samarbeid blant lærarane, gjerne på tvers av fagseksjonar. Ein yrkesfaglærer meiner mellom anna at «betre samarbeid med andre fag hadde gjort det enklare. Dette gjeld spesielt for yrkesfag, der samarbeid og relevans av fagstoff kan føre til auka lesemotivasjon» (vedlegg C).

Ein tredje og siste tilnæringsmåte til ulike årsaker og forklaringar er at informantane vart bedne om å krysse av for ulike arenaer der dei hadde erfart at lesing som grunnleggjande ferdigheit vart tematisert. Dette var i utgangspunktet eit lukka spørsmål med på førehand definerte arenaer som informanten skulle krysse av for. Men det var også opning for at informanten gjennom svaralternativet *Anna* kunne kome med andre arenaer. Her kunne informantane krysse på så mange av svaralternativa som dei ville. Dei ulike svaralternativa fordelte seg slik:

Eg har erfart at lesing som grunnleggande ferdigheit har vore tema på følgjande arenaer:

Tabell nr.27

Arena:	Tal på svar
<i>I uformelle samtalar med kollegaer</i>	51
<i>På organiserte team- og fagseksjonar</i>	46
<i>På fellesmøte for heile kollegiet</i>	51
<i>På interne og/eller eksterne kurs</i>	34
<i>I elev-foreldresamtalar/møte</i>	22
Anna	2 (gjennom studie)

Det er ein del informantar som ikkje kryssar på nokon alternativ her. Det er uklart korleis ein skal tolke dette, men det treng ikkje nødvendigvis å bety at dei ikkje har erfart lesing som grunnleggjande ferdigheit på nokon arena. Dette spørsmålet kom heilt mot slutten av skjemaet, noko som til ein viss grad kan forklare at fleire informantar let det stå ubesvart. Denne forklaringa blir forsterka av at det store fleirtalet av dei som ikkje kryssa av på dette spørsmålet, heller ikkje svarte på det opne spørsmålet som kom til slutt etter dette.

Av dei som kryssar av på dette spørsmålet, kryssar fleirtalet av på meir enn eitt alternativ. Mange kryssar på både to, tre, fire og fem. Dette, saman med at så mange utelet å svare, gjer det delvis vanskeleg å dra nokon bastante konklusjonar ut frå dette spørsmålet. Men ein kan i det minste slå fast at lesing som grunnleggjande ferdigheit tydeleg er tematisert på fleire arenaer der informantane oppheld seg. Samla sett erfarer rundt halvparten at temaet er oppe både i uformelle samtalar med kollegaer, på organiserte teammøte og på fellesmøte for heile kollegiet. Ca 1/3 kryssar også på at dei har vore på kurs enten internt eller eksternt.

Heilt mot slutten av spørjeskjemaet skal informantane ta stilling til om dei meiner at læreplanen har lukkast med å få lærarane til å fokusere meir på lesing:

Påstand: Læreplanen har lukkast med å få lærarar til å fokusere på lesing i andre fag enn norsk

Tabell nr.28

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Mengd (N)	4	24	29	15	12	21
Prosent	4,8%	28,6%	34,5%	17,9%	14,3%	-

På denne påstanden finn ein den klart største gruppa med «veit-ikkje» svar. Dette er kanskje naturleg, då mange kan oppleve det som vanskeleg å skulle uttale seg «på vegner av andre». Då er det kanskje heller ikkje overraskande at det svaralternativet med høgast prosentdel, er det som går på verken samd eller usamd. På dette spørsmålet ser det heller ikkje ut til at dei uavhengige variablane spelar noka særleg rolle.

4.5 Samanfatning

Denne gjennomgangen og analysen av resultatane frå spørjeundersøkinga har samla sett vist at på den eine sida heng forståinga av, haldninga til og utøvinga av leselærarmandatet saman. Men på den andre sida har han også vist at det langt frå er noko ein til ein-forhold mellom desse. Sjølv om fleirtalet både er klar over og viser positive haldningar til leselærarmandatet, er det berre for eit lite mindretal at det har medført konkret endring av praksis. Analysen har også vist at dei fire ulike uavhengige variablane kjønn, undervisningsfag, års undervisningspraksis og utdanningsbakgrunn i ulik grad korrelerer med forståinga av, haldninga til og utøvinga av leselærarmandatet. I den komande drøftinga vil dei mest sentrale trendane og samanhengane bli løfta fram og drøfta vidare, då også opp mot tidlegare forskning og teori skissert i teoridelen og refleksjonar frå fokusgruppeintervjuet.

5 Drøfting

Eg vil i denne drøftingsdelen freiste å trekke ut nokre trendar frå det heller omfattande og delvis uoversiktlege datamaterialet presentert i resultatkapittelet. Først vil eg sjå på nokre meir overordna og generelle trendar, uavhengige av dei uavhengige variablane kjønn, undervisningsfag, undervisningspraksis og utdanningsbakgrunn. Desse trendane relaterer seg til dei tre første forskingsspørsmåla; *forståinga* av, *haldinga* til og *utøvinga* av leselærarmandatet. Deretter vil eg sjå nærare på trendar når det gjeld dei fire omtalte uavhengige variablane i det fjerde forskingsspørsmålet. Heile vegen vil eg freiste å sjå og drøfte desse trendane i lys av det tidlegare skisserte teoretiske bakteppet. Eg vil også trekke inn enkeltresultat frå resultatkapittelet der det er naudsynt for å kaste lys over dei meir generelle trendane i materialet. I tillegg vil resultat frå fokusgruppeintervjuet omtalt i metodekapittelet bli trekt inn i denne drøftinga. Denne gruppa på fem informantar representerer eit blikk frå utsida, eit slags metablikk, som kan vere med å kaste lys over og refleksjon kring resultata frå spørjegranskinga.

5.1 Forståing, haldning og utøving - nokre generelle trendar:

5.1.1 Ulik og uklar omgrepsforståing

Den første tydelege og interessante trenden i datamaterialet er at det rår ei heller ulik og uklar omgrepsforståing blant informantane. Dette gjeld forståing både av leseomgrepet, av omgrepet *lesing som grunnleggjande ferdigheit* og av sjølve leselærarmandatet. I følgje teorien består leseomgrepet av ulike komponentar, der den tekniske delen, avkoding, og den kognitive delen, forståing, er dei mest sentrale. Enkelte teoretikarar heftar også på refleksjon som ein tredje komponent (Maagerø og Tønnesen 2006). Hovudtrenden i datamaterialet mitt viser også langt på veg at fleirtalet av informantane er medvitne om desse ulike komponentane, om enn omtalt med litt varierende fagomgrep. Det er ein tydeleg tendens at fleire informantar skriv «lese» der dei truleg meir presist tenker på «avkoding». Mellom anna skriv fleire informantar at lesing er «å kunne lese og forstå tekst» (vedlegg C). Det er også ei lita gruppe som hevdar at lesing først og fremst er ein teknisk ferdigheit, men det store fleirtalet er samde i at lesing er ein kognitiv og/eller kompleks prosess beståande av fleire komponentar.

Også i fokusgruppeintervjuet kom sjølve leseomgrepet opp til diskusjon fleire gonger. Dei fleste her verka å vere samde i at lesing både har ei teknisk og ei meir kognitiv side, og at det langt på veg dreiar seg om eit utvida og komplekst omgrep. Men ein av informantane seier også at mange lærarar nok ikkje er klar over «at det å forstå omgrepsinnhald og utvide ordforråd kanskje også har noko med lesing å gjere» (vedlegg D:LI). Dei problematiserer her meir indirekte at mange lærarar nok har eit for snevert syn på kva lesing faktisk er. Fleire stader gjennom intervjuet vender informantane seg til meg for å få presisert om eg siktar til den tekniske biten av lesing eller meir generelt, noko som kan tyde på at det også i fokusgruppa rår ei viss usikkerheit kring leseomgrepet. Dette illustrerer også godt det Skaftun (2006) tidlegare har omtalt som det utfordrande spenningsfeltet kring lesing, som skaper tvil og dernest tvingar oss til å tenke over kva lesing faktisk er. Både resultatane i spørjegranskinga og refleksjonen i fokusgruppa underbygger denne tvilen; sjølv om dei fleste verkar til å vere klar over at lesing er eit komplekst omgrep, er dei usikre på kva omgrepet faktisk rommar i praksis.

Usemlja og usikkerheita blir endå større når det gjeld forståinga av omgrepet *lesing som grunnleggjande ferdigheit*. I tillegg til det komplekse leseomgrepet skal ein her også fortolke omgrepa *grunnleggjande og ferdigheit*. Og her viser datamaterialet på fleire måtar at det rår heller stor usikkerheit. Vi har tidlegare sett at mellom anna Kirsten Sivesind konkluderer i synteserapporten sin med at det «er store variasjonar i oppfatningen og fortolkingen av eksempelvis grunnleggjande ferdigheter» (Sivesind 2013:378). Mykje av dei same konklusjonane har vi også sett både i FIRE-rapportane, i Ellinor Thuv sin masterstudie og i heilt dagsaktuelle artiklar på feltet (Aasen mfl.2015, Aasen mfl.2012, Thuv 2012, Møller mfl.2009). Særleg har Frøydis Herzberg framheva dette med at mange misoppfattar ordet grunnleggjande som synonymt med basisferdigheter (Herzberg 2012b, Aasen mfl.2012). Denne delvis misforståtte synonymiteten kjem også til uttrykk i datamateriale mitt, då over halvparten av informantane er samde i påstanden om at grunnleggjande ferdigheter er det same som basisferdigheter (vedlegg B:XI). Og sidan basisferdigheter vidare er noko som mange knyter til grunnskulen, er det også over halvparten av informantane som meiner at dette er noko ein bør ha ferdigutvikla før ein kjem over i vidaregåande skule.

Desse resultatane harmonerer heller dårleg med dei intensjonane som låg bak innføringa av dei grunnleggjande ferdighetene slik vi såg det skissert i teorikapittelet. Grunnleggjande var slett ikkje meint som noko basis eller elementært for grunnskulen, men tvert i mot som ein viktig

og avgjerande dugleik som kontinuerleg må utviklast (Stort.meld.30). Der teorien altså tydeleg kommuniserer grunnleggjande ferdigheit som noko som vil vere i kontinuerleg utvikling, oppfattar likevel fleirtalet av informantane mine det som noko meir elementært og tidsavgrensa. Det ser med andre ord ut til å råde ei misoppfatning av ordet grunnleggjande. Denne misoppfatninga blir då også tatt på alvor av det tidlegare refererte Ludviksen-utvalet, som i rapporten «Framtidens skole» vel å reformulere grunnleggjande ferdigheiter til *fagovergripande kompetansar* (Ludviksen mfl. 2015:8).

Når det meir konkret gjeld *lesing* som grunnleggjande ferdigheit, ser det derimot ut til at biletet er noko meir nyansert. Her er det nemleg heile nitti prosent av informantane som meiner at lesing er noko som elevane må vidareutvikle gjennom heile skuleløpet (vedlegg B:XVI). Dette stemmer også godt overeins med det teorien kommuniserer, mellom anna gjennom omgrepa den første og den andre leseopplæringa der lesinga gradvis «går over fra å være noe eleven gjør for å bli bedre til å lese, til å være et redskap for læring og opplevelse» (Roe 2014:12). Også den tidlegare omtalte OECD-definisjonen av lesing vektlegg lesedugleiken som evna til å bruke tekst for å oppnå måla sine og utvikle kunnskapen sin (Maagerø og Tønnesen 2006).

I denne andre eller vidaregåande leseopplæringa er lesing først og fremst eit verktøy for læring, og i den samanhengen blir også ofte omgrepet *studieteknikk* trekt inn. Dette er eit omgrep med lengre tradisjonar i skulen, og truleg har det også ei noko meir konkret tyding for lærarane enn *lesing som grunnleggjande ferdigheit*. Ut frå slik vi har sett lesing som grunnleggjande ferdigheit omtalt i teorien, er det nærliggjande å trekke i alle fall ein viss synonymitet mellom desse omgrepa. Det er berre knappe åtte prosent av informantane mine som er heilt samde i denne synonymiteten, derimot er ein tredjedel delvis samde i at det kan vere ein samheng her. I fokusgruppeintervjuet kjem også dette med studieteknikk meir spontant opp i samtalen. Samfunnsfagslæraren tolkar omgrepet lesing som grunnleggjande ferdigheit nettopp «meir som det eg ville ha kalla studieteknikk. Korleis dei skal lese ein tekst for å lære noko av den» (vedlegg D:L). Generelt verkar det som om det i denne gruppa rår ei forståing av at omgrepet studieteknikk på mange måtar er eit meir konkret og dekkande omgrep enn lesing som grunnleggjande ferdigheit når det gjeld leseopplæringa i den vidaregåande skulen. Det er langt på veg det leseopplæringa her dreier seg om, å kunne gjere elevane i stand til å tileigne seg faga. Det er også stor semje i gruppa om at dette omgrepet nok ville vore lettare å selje inn blant lærarane enn omgrepet *leseopplæring*. Her ser vi altså

eit døme på at ulike omgrep og ikkje minst relasjonar mellom omgrep får ny og utvida tyding gjennom felles refleksjon og diskusjon. Informantane som har sete for seg sjølve og svart på spørjeskjemaet, har derimot ikkje fått tilgang til ei slik felles prosess og endar derfor opp med ei snevrare omgrepsforståing. Også dette er eit interessant funn.

Ein førebels konklusjon når det gjeld omgrepsforståing, blir derfor at trass i at dei fleste av informantane forstår sjølve leseomgrepet som eit komplekst omgrep, ligg det mykje usikkerheit og usemje når dette blir knytt til omgrepa grunnleggjande og ferdigheit. Her rår det tidvis stor forvirring blant informantane. Kanskje kan litt av forklaringa på dette ligge i det som vi tidlegare har sett at Mausehagen (2007) er inne på i masterarbeidet sitt, nemleg at omgrepet grunnleggjande ferdigheit rett og slett er lite eigna til å formidle forståing av lesing slik det faktisk blir brukt mellom anna i kompetansemåla, og då også blant lærarane. Kanskje kan ein håpe på at Ludviksen-utvalet si reformulering til *fagovergripande kompetansar* vil gjere omgrepet klårare for framtida, og at sjølve leselærarmandatet då også vil bli oppfatta meir tydeleg. For nettopp uklar mandatforståing er den neste tydelege trenden.

5.1.2 Uklar mandatforståing

Som det kjem fram i resultatkapittelet kap.4.2.1, er dei aller fleste av informantane klar over at lesing er formulert som grunnleggjande ferdigheit (vedlegg B:VIII). Men at dette i praksis betyr at kvar einskild lærar skal vere leselærer i sine fag, er det berre vel tretti prosent som er samde i (vedlegg B:IX). Dette kan altså tyde på at sjølve mandatet som leselærer ikkje er oppfatta tydeleg nok blant informantane, trass i at teorifeltet gjentekne gonger har presisert og påpeika fellesmandatet. Også det omtalte rammeverket og den påfølgjande revisjonen hadde som mål å presisere at «en intensjon med Kunnskapsløftet er at alle lærere i alle fag har et felles ansvar for å støtte elevenes læring når det gjelder de grunnleggende ferdighetene, og dermed ivareta dette i opplæringen i sine fag» (Utdanningsdirektoratet 2012b:2). Men det kan altså sjå ut som at dette ikkje har nådd fram til lærarane i stor nok grad. Det er fleire funn i materialet mitt som peikar i den retning.

For det første er det svært sprikande og varierende svar på det opne og konkrete spørsmålet om korleis ein tolkar og forstår mandatet som leselærer i sine fag. Vi såg i resultatkapittelet at det varierte frå dei som la ansvaret meir over på elevane sjølve til dei som opplevde leselærarrolla i direkte konflikt med faglærarrolla. Dei generelt vage og diffuse svara på dette

spørsmålet blir underbygd av at berre vel to prosent av informantane var samde i at kollegiet hadde ei felles oppfatning av mandatet (vedlegg B:XVII). Tilsvarande var også fleirtalet samde i at læreplanen er for vag og uklar når det gjeld formuleringa av leselærarmandatet (vedlegg B:X). Ein av informantane hevdar også at «[...]begrepet i større grad bør spesifiseres/operasjonaliseres for å klargjøre hva som egentlig kreves av oss lærere» (vedlegg C).

Denne uklare mandatforståinga blir også kommunisert i fokusgruppa. Mellom anna uttalar framandspråklæraren i gruppa at «det er noko diffust korleis dette mandatet er formulert og behandla i læreplanar og lærebøker» (vedlegg D:L). Dette samsvarar også godt med ein av FIRE-prosjekta sine hovudkonklusjonar: lærarane har ikkje «fått tilstrekkelig informasjon til å oppfatte hvor dypt læreplanmålet om grunnleggende ferdigheter griper inn i de enkelte fagene» (Møller mfl. 2010:1). Nettopp dette vart eit tilbakevendande tema gjennom fokusgruppeintervjuet, og det var noko usemje kring kor tydeleg og eksplisitt læreplanen var på dette punktet. Norsklæraren var av dei som meinte at dei grunnleggjande ferdigheitene var for lite direkte knytt til faga sine kompetansemål, der lærarane gjerne hadde hovudfokuset sitt. Yrkesfaglæraren meinte derimot at læreplanen både er eksplisitt og tydeleg ved å formulere setningar om grunnleggjande ferdigheiter knytt til kvart enkelt fag, men at det heller går på i kva grad lærarane klarer å lese og nyttiggjere seg av planen på ein god måte: «Det kan hende at vi i litt for liten grad ser på desse setningane når vi les læreplanen. At vi i større grad les den bakfrå, med fokus på dei konkrete kompetansemåla og faga. I praksis hoppar vi over desse tinga som vi trur og meiner vi har kontroll på, som strukturar og slike ting. Også dei grunnleggjande ferdigheitene» (vedlegg D:LIII).

Som vi ser, underbygger funn både frå spørjegranskinga og fokusgruppeintervjuet ei heller uklar og diffus forståing av leselærarmandatet. Tidlegare omtalt forskning, mellom anna resultat frå dei store nasjonale evalueringsprosjekta FIRE og SMUL, har også trekt fram at eit uklart kommunisert mandat knytt til dei grunnleggjande ferdigheitene kan vere ei av årsakene til svak implementering av planen (Aasen mfl.2012, Hogdson mfl.2010). Den uklare mandatforståinga kan i sin tur vere forårsaka av uklar omgrepsforståing, både av leseomgrepet og av omgrepa *grunnleggjande* og *ferdigheit*. Eit døme frå fokusgruppeintervjuet kan illustrere denne interessante samanhengen: yrkesfaglæraren i gruppa konkluderte tidleg i samtalen med at han var «heilt på null i forhold til leseopplæring i mine fag» (vedlegg D:LIV). Men etter å ha fortalt litt til gruppa kva han faktisk dreiv med i timane sine, vart han

korrigert av samfunnsfagslæraren: «Men det er jo i grunn ein del av leseopplæringa det då...» (ibid.). Yrkesfaglæraren fekk vidare ei erkjenning gjennom dette, og han konkluderte deretter med følgjande:

Eg trur kanskje at dette med omgrepet leseopplæring, at eg nok tenker litt for trongt om det. At eg ikkje har vide nok kategoriar for kva det inneber, og då tenker eg at nei, det driv eg ikkje med. Leseopplæring kan oppfattast litt vidare enn den kategorien eg puttar det inn i no (ibid.).

Dette dømet illustrerer på ein god måte den samanhengen det er mellom forståinga av ulike omgrep og korleis dei påverkar kvarandre. Det illustrerer også noko av den dynamikken som vi tidlegare har sett at Marit Aas (2011) skriv om i doktoravhandlinga si *Diskusjonens kraft*, nemleg at også *ulike* oppfatningar kan vere ei drivkraft i ein endringsprosess dersom dei blir tatt opp til diskusjon og felles refleksjon slik nettopp denne fokusgruppesituasjonen er eit døme på. Vi skal vidare sjå at korleis ein oppfattar og fortolkar eit omgrep, i neste omgang kan påverke kva haldningar ein møter omgrepet med.

5.1.3 Positive haldningar – stort sett

Trass i at det altså rår forvirring kring omgrepsbruken og sjølve mandatet, er det ein annan tydeleg trend i materialet mitt at informantane stort sett viser positive haldningar til lesing som grunnleggjande ferdigheit. Som vi tidlegare har sett presisert både av teoretikarar som Fullan (2012) og Aasen (2012), er det å ha felles haldningar og visjonar ein sentral suksessfaktor for å oppnå utvikling i skulen. No er rett nok haldningar heller utfordrande å måle (Oppenheim 1968), men ein kan likevel få ein viss peikepinn gjennom å studere korleis informantane svarar på ulike påstandar. Og her viser resultata mykje av den same trenden som vi såg når det gjaldt forståing og fortolking av mandatet. Det store fleirtalet er samde både i at lesing er svært viktig, og at læreplanen sitt fokus på lesing som grunnleggjande ferdigheit, er hensiktsmessig. Som yrkesfaglæraren i fokusgruppa seier det: «Det er ikkje mange fag du kjem særleg langt med utan å kunne lese godt» (vedlegg D:L). Men dette positive fleirtalet blir gradvis mindre jo meir direkte ein går på den enkelte sitt *eige* ansvar for leseopplæringa. Dette skjer altså trass i at den tidlegare teoretiske gjennomgangen ved fleire høve har vist viktigheita av at lesing blir sett på som eit fellesansvar.

Ein av dei tydelegaste indikatorane på denne trenden ser vi av resultata på spørsmålet om i kor stor grad ein føler det som sitt ansvar å drive leseopplæring i sine fag. Dette var det berre

knappe 32 prosent som i stor grad gjorde (vedlegg B:XVIII). Tilsvarande resultat var det på påstanden om at alle lærarar er leseleiarar (vedlegg B:XXI), trass i at nærare 90 prosent er samde eller delvis samde i at lesing som grunnleggjande ferdigheit er hensiktsmessig (vedlegg B:XIX). Også denne trenden vart diskutert i fokusgruppa, der fleire av informantane meinte at forklaringa på dette kanskje nok ein gong kan ligge i korleis ein forstår leseomgrepet. Dei som meiner at dei ikkje har ansvar for leseopplæringa, tenker kanskje først og fremst på den tekniske delen av leseprosessen. Dette er det først og fremst språklærarane eller lærarane i grunnskulen som må ta seg av. «Den store prosenten som svarar slik, trur eg må tenke meir på det å lære å lese, meir grunnleggjande», seier samfunnsfaglæraren i fokusgruppa (vedlegg D:LII). Norsklæraren trekker også inn dette med omgrepsforvirring: «Frykta for å svare feil gjer at ein gjerne snevrar inn ordet leseopplæring til den tekniske delen. Og då kan ein også samstundes fråskrive seg ansvaret meir» (vedlegg D:LV).

Denne ansvarsfråskrivande trenden er riktig nok ikkje heilt eintydig i materialet. Dersom ein ser nærare på påstanden «som faglærer har eg ikkje berre ansvar for å undervise elevane i fagstoffet, men også for å rettleie dei på korleis dei kan tileigne seg fagstoffet», er heile 95 % samde eller delvis samde (vedlegg B:XXVI). Her kan det godt vere den omtalte omgrepsforvirringa som igjen gjev utslag. Det at ein skal rettleie elevane i tileigning av lærestoffet, blir ikkje forstått som det same som å vere leseleiarar. Men ser ein tilbake på det teoretiske bakteppet, mellom anna OECD-definisjonen av lesing, er det heilt klart at også dette er ei viktig side av leseopplæringa.

Ei anna felleshaldning i materialet ser ut til å vere at trass i at leseleiarmandatet er formulert som eit fellesmandat, har norsklæraren eit særskilt ansvar for leseopplæringa. Som den teoretiske gjennomgangen viste, vart formuleringa som gav norsklæraren dette særskilte ansvaret tatt vekk ved revisjonen i 2013/14. I samband med dette uttalte også Astrid Roe at ingen lærarar i prinsippet kunne fråskrive seg ansvaret, uansett kva fag dei underviser i (Roe 2014:14). Dette vart også presisert mellom anna i Stortingsmelding nr.30, *Kultur for læring*. Men slik blir det altså *ikkje* oppfatta av informantane mine, heller ikkje av norsklærarane sjølve. Norsklæraren i fokusgruppa reflekterer ein del rundt dette. Han kjenner seg att i at han som norsklærer både sjølv føler eit ekstra ansvar, og at lærarane rundt han pålegg han dette ansvaret, men han argumenterer for at det på mange måtar er naturleg: «Norskfaget har kanskje eit spesielt ansvar for dette med at det er ulike mål med lesinga. Ein kan lese for å få underhaldning, ein kan lese for å lære seg noko nytt eller for å forstå noko. Så norskfaget har

eit veldig breitt lesemandat, synest eg» (vedlegg D:L). Her kan det vere relevant å trekke trådar til Wolfgang Iser sin teori om at ulike typar tekstar har ulik grad av tomme plassar (Iser 1974). Tekstane med mange slike tomme plassar opnar også for andre og meir kreative lesemåtar, og dei har kanskje som informanten her er inne på nettopp som første føremål å underhalde. Dette føremålet er nok truleg meir eksklusivt for mange av tekstane i norskfaget, og på den måten har dette faget også eit slags utvida lesemandat. Utover dette argumenterer den same informanten også med det som går på tradisjonar og ei tradisjonell ansvarsfordeling i skulen. Lesing har tradisjonelt vore knytt til morsmålsundervisninga, og derfor er det mange som tenker at leseopplæring er det same som norskopplæring, seier han. Denne tradisjonen blir også bekrefta om vi ser tilbake på den historiske utviklinga av leseomgrepet skissert i teorikapittelet (Schanke 1977, Skjelbred 2010).

Sjølv om fleirtalet viser grunnleggjande positive haldingar, skal vi heller ikkje oversjå den gruppa som eksplisitt viser det motsette. Mellom anna viser svara på det opne spørsmålet «Kva tenker du om at alle lærarar etter læreplanen i Kunnskapsløftet skal vere leselærarar i sine fag?» at det blant informantane er ei ikkje ubetydeleg gruppe som heilt i utgangspunktet er negativt innstilt til eit felles leselærarmandat (vedlegg C). Ein informant meiner at det er «tragisk», og ein annan påstår at det vil stele tid frå undervisninga. Ein tredje informant meiner at det i praksis vil bety at ein i vidaregåande skule vil fokusere mindre på det fagspesifikke. Eg vil våge å påstå at mykje av desse haldningane også botnar i ei slags misoppfatning av omgrepet leselærar, i tillegg til ei tilsvarande misoppfatning av kva det å drive leseopplæring i faget sitt faktisk kan bety i praksis. Ei anna forklaring kan sjølvstøtt vere at mange først og fremst identifiserer seg som faglærarar, og at omgrepet leselærar på sett og vis truar denne identiteten: «I følgje forskarar kan det sjå ut til at slagordet om at «alle lærarar er leselærarar», ikkje har appellert i like stor grad til lærarar som først og fremst identifiserer seg som faglærarar» (Hoem mfl. 2015:63).

Så langt har altså resultata langt på veg vist positive haldingar til sjølve prinsippet om lesing som grunnleggjande ferdigheit, men ikkje fullt så positive haldningar når det kjem til den enkeltes ansvar som leselærar. Her er felleishaldninga at det først og fremst er norsklæraren som må ta ansvar. Men det å lære elevane å tileigne seg lærestoffet blir derimot sett på som eit fellesansvar av dei aller fleste. Desse til dels paradoksale trendane kan kanskje langt på veg forklarast av omgrepsforståing, eller snarare omgrepsmisforståing; når lærarane ikkje oppfattar det å ta del i elevane si tileigning av lærestoffet som ein del av leseopplæringa, ser

dei heller ikkje positivt på at dei sjølve og alle andre er leselærarar. Ein kan derfor førebels konkludere med at haldningane for det meste er positive når det gjeld sjølve *kjerna* i leselærarmandatet, med all omgrepsforvirring skrella vekk; alle har eit felles ansvar for å lære elevane å tileigne seg lærestoffet.

5.1.4 Lite praktisering av leselærarmandatet

Trass i at resultatene altså viser i utgangspunktet positive haldingar, er det ein annan tydeleg trend at desse positive haldningane berre i liten grad gjenspeglar seg i den praktiske utøvinga av leselærarmandatet. Så lite som 2,2 prosent av informantane meiner at dei i stor grad har endra praksisen sin etter innføringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit (vedlegg B:XXVII). Vidare er det berre mellom 4 og 15 % som i stor grad oppgjev at dei arbeider med dei tre konkrete lesestrategiane eg spør etter (vedlegg B:XXVIII-XXX). Dette står i sterk kontrast til tilrådingane vi har sett frå det teoretiske fagfeltet om ei tydeleg og aktiv lærarrolle, der læraren i stor grad må involvere seg i eleven sin leseprosess, og der «læreren på ulike måter modellerer en lesestrategi og deretter observerer, veileder og gir elevene respons, helt til de behersker strategien på egen hånd» (Roe 2014:78). Arbeidet med lesestrategiar er som vi har sett, også eksplisitt formulert både i sjølve læreplanverket og i Stortingsmelding 30.

På den andre sida stemmer desse resultatene godt med det biletet som tidlegare forskning har konkludert med når det gjeld praksisfeltet. Den tidlegare omtalte RAND-rapporten slår fast at eksplisitt leseopplæring knytt til faginnlæringa er ei mangelvare (RAND 2002). Dette stemmer også godt overeins med konklusjonane frå dei nasjonale evalueringsrapportane for Kunnskapsløftet, der både SMUL-prosjektet frå Nordlandsforskning og FIRE-prosjektet konkluderer med at innføringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit berre i svært liten grad har hatt direkte innverknad på lærarane sin undervisningspraksis (Aasen mfl.2012, Hodgson mfl.2010). Dette heller dystre biletet ser altså ut til å vere relativt uendra no over fem år etter at desse undersøkingane vart avslutta. Dei store nasjonale forskingsrapportane trekker mellom anna fram svake relasjonar og svak delegering på tvers av forvaltningsnivå som ei hovudårsak til den svake implementeringa til praksisfeltet. Dette er område som undersøkingane mine kan seie lite eller ingenting om. Det dei derimot *kan* freiste å seie noko om, er nokre årsaker meir på mikronivå: kva grunnar kan den enkelte lærar ha til å ikkje praktisere leselærarmandatet sitt i den grad det er tenkt?

Manglande kunnskap og kompetanse er ei årsak som blir trekt fram av fleire. Dette kjem fram både gjennom den lukka påstanden «eg føler meg ikkje kompetent til å drive leseopplæring i mine fag» (vedlegg B:XXXI), og i det opne spørsmålet om kva som skal til for at ein betre kan drive med leseopplæring (vedlegg C). Som den teoretiske gjennomgangen tidlegare har vist, er kompetanse ein heilt avgjerande faktor for å lukkast med ein implementeringsprosess (Aasen mfl. 2012, Monsen 2013, Stortingsmelding 30). Vi har også sett at det har vore sterke politiske intensjonar om og økonomisk satsing på kompetanseheving i samband med innføringa av Kunnskapsløftet. Mellom anna melde Stortingsmelding nr.30 om «en omfattende satsing på kompetanseheving i skolen» (s.4). Det har også vakse fram nokre nye utdanningsprogram på feltet, der den tidlegare omtalte masterutdanninga *Lesing og skriving i skolen* ved Universitetet i Oslo nettopp bygger legitimiteten sin på innføringa av dei grunnleggjande ferdigheitene. Det er eit paradoks at det alt i omtalen av studiet blir poengtert at «norsklæreren har et spesielt ansvar i denne samanheng» (Utdanning 2013), og at dei fagspesifikke opptakskrava er at ein har ei fagleg fordjuping i norsk. Dette er altså med på å halde liv i tradisjonen om at leseopplæringa framleis først og fremst skal vere norsklæraren sitt ansvar, og det kan derfor slik eg ser det sende uheldige signal i arbeidet med å sikre lesing som eit fellesansvar.

Vidareutdanningsprogramma *Leseopplæring 1 og 2* ved Universitetet i Stavanger har riktig nok ikkje berre norsklærarar som målgruppe. Dei ynskjer å «utvikle kompetente lærere som vet hva det innebærer å være en leselærer i alle fag og som kan iscenesette god lese- og skriveopplæring basert på innsikt i nyere teorier om lesing og skriving» (Universitetet i Stavanger 2013). Men her blir det derimot presisert at studiet er sikta inn mot grunnskulen 1.-10.trinn, altså nok eit uheldig signal med tanke på at fellesansvaret også gjeld i den vidaregåande skulen. Søkjartal både for 2014 og 2015 viser også ein heller beskjeden søknad til desse studia. Til dømes var det i 2014 berre 14 av dei 50 studieplassane ved masterutdanninga *Lesing og skriving i skolen* som var oppfylt (Universitetet i Oslo 2015). Dette kan altså tyde på heller laber interesse for denne typen studium.

Så trass i både politiske intensjonar og økonomisk satsing, ser det ikkje ut til at den naudsynte kompetansen har nådd ut til det store fleirtalet av lærarane. Over halvparten av informantane mine er samde eller delvis samde i at dei ikkje føler seg kompetente nok i leselærarrolla (vedlegg B:XXXI). Også dei nasjonale evalueringsrapportane slår fast at den statlege satsinga på kompetanseheving likevel ikkje har fungert etter intensjonen, mellom anna fordi lærarane i

for liten grad deler og utviklar kunnskapen sin i eit profesjonsfellesskap på skulen (Aasen mfl.2012, Stortingsmelding 31). I spørjegranskinga mi er det også under halvparten av informantane som oppgjev at lesing som grunnleggjande ferdigheit har vore tematisert på fellesmøte, i fagseksjonar og i uformelle samtalar med kollegaer. Under ein tredjedel oppgjev at dei har delteke på interne eller eksterne kurs om temaet (vedlegg B:XXXV).

Også i fokusgruppa blir grundig nok informasjon og kursing diskutert som moglege årsak til svak implementering. Framandspråklæraren, som elles har lang fartstid i skulen, seier det slik: «eg veit ikkje om det vart gjort ein god nok jobb då desse grunnleggjande ferdigheitene vart innført. Dei burde kanskje blitt problematisert og bearbeidd blant lærarane slik at det gjekk klarare opp for dei kor viktig dette er. Eg kan ikkje hugse at det var noka kursing eller opplæringstiltak då denne reforma vart innført for ti år sidan snart» (vedlegg D:LII). Resultata viser altså at sjølv om lesing tydeleg blir tatt opp på fleire ulike arenaer, både formelt og uformelt, underbygger funna mine det tidlegare forskning har kome fram til; den heller store statlege kompetansehevinga har ikkje fullt ut gitt ønska resultat.

Det er også eit relevant spørsmål å stille seg kva *type* kunnskap og kompetanse det her er snakk om. Fleire av informantane ynskjer konkret kunnskap om ulike lese- og læringsstrategiar. Mange etterlyser også opplæring i form av konkrete undervisningsopplegg og praktiske metodar. Ein informant kunne rett og slett tenke seg ein «inspirasjonsvideo om korleis ein kan gjere det» (vedlegg C). Dette ynsket om ei meir konkret tilnærming blir gått i møte av Hoem mfl. sin artikkel «Kva vil det seia å vera leselærer på faget sine eigne primissar?», trykt i Norsklæraren nr.2 2015. Her vil dei mellom anna «gi konkrete døme på korleis ein kan arbeida med fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget» (Hoem mfl.2015:62). Men også her ser vi det same paradokset som tidlegare påpeika; artikkelen og råda er mynta på norsklæraren!

I tillegg til meir konkret kompetanse er det heller ikkje utenkeleg at noko av den manglande kompetansen ligg i det Dalin tidlegare har omtalt som læraren sin *endringskompetanse* og læraren som *endringsagent* (Dalin 1995). Fleire stader gjennom fokusgruppeintervjuet blir nettopp dette tematisert, og det blir peika på av fleire av informantane i gruppa at lærarane kanskje i for stor grad er konservative i haldningane sine og har gått inn i ei «komfortsone» der dei gjer slik dei alltid har gjort. Norsklæraren i gruppa reflekterer over om ikkje mange lærarar, stikk i strid med teorien om kjensla av manglande kompetanse, har *for* stor sjølvtilit når det gjeld eige arbeid og eigne metodar: «Det kan jo og vere eit uttrykk for at vi lærarar er

så sjølv gode at vi trur at vi har så pass god undervisning at om det kjem noko godt og nytt inn, så har vi allereie så god undervisning i utgangspunktet at vi ikkje treng det nye» (vedlegg D:LII). Vi har tidlegare sett at individuell og lokal fridom var ein ny og sentral tanke i KL06 (Dale og Øzerk 2009). Men kanskje har denne fridomen blitt *for* stor, der enkelte mistolkar det som fridomen til å ikkje endre noko? Fokusgruppa viser i alle fall her ein skepsis til læraren sin endringskompetanse og rolla som endringsagent som kanskje eit stykke på veg kan vere med å forklare den manglande implementeringa.

Vi har tidlegare sett at mellom anna Fullan tek lærarane som endringsagent i forsvar, mellom anna ved å vise til den stadig meir krevjande og komplekse lærarkvardagen prega av kontinuerlege endringsprosessar som det ikkje blir avsett nok tid til å følgje opp (Fullan 1991). Og her er vi inne på ei anna sentral årsak som også kjem fram gjennom funna mine, nemleg tidsfaktoren. Det er riktig nok færre som gjennom dei lukka påstandane ser dette som ei årsak enn kva tilfellet var med manglande kompetanse, men gjennom det opne spørsmålet blir tidsfaktoren trekt fram av mange (vedlegg C). Som påpeika i resultatkapittelet, er det noko ullent og uklart kva informantane legg i «manglande tid». Ein kan tenke seg at det er manglande tid til kompetanseheving, manglande tid med elevane eller rett og slett for lite tid i undervisningssituasjonen til å kunne fokusere på lesing. Eller som ein av informantane skriv: «det må bli satt av meir tid slik at ein får tid til å kome gjennom pensum samstundes som ein kan lære elevane å lese i dei aktuelle faga» (vedlegg C).

Ein kan også tenke seg tid forstått som samarbeidstid, altså tid sett av til å samarbeide på tvers av faga. Dette er noko vi har sett både Aas (2011) og Herzberg (2012a) har vore inne på som ein viktig faktor for vellukka implementering. I den vidaregåande skulen er dette med tverrfageleg samarbeid ei ekstra utfordring, noko som til ei viss grad kan vere med å forklare kvifor grunnskulen kjem betre ut av denne implementeringsprosessen. Det var derimot berre ei lita gruppe av informantane mine som direkte tok opp denne samarbeidsutfordringa, noko som kan tyde på at dette i alle fall ikkje bevisst blir opplevd som noka barriere for utøvinga av leselærarmandatet (vedlegg C). Dette er interessant å merke seg, nettopp i lys av den vekta som både teorifeltet og tidlegare forskning har tillagt denne faktoren. Men ut over dette manglande samsvaret, viser funna mine langt på veg det same som tidlegare forskning har vist når det kjem til implementeringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit til praksisfeltet og utøvinga av leselærarmandatet, nemleg at «skolens praksis og lærernes undervisning preges av stor grad av stabilitet til tross for nasjonale reformbestrebelsar» (Aasen mfl.2012:42).

Funna mine høver også godt med det den generelle gjennomgangen av læreplan-og implementeringsteori fastslo, at vegen frå plan til praksis, frå haldning til handling, er lang og tornefull.

Eg vil no gå over til å sjå nærare på dei faktorane som tidlegare forskning *ikkje* har sagt noko om, nemleg samanhengen mellom forståinga av, haldingar til og utøvinga av leselærarmandatet og dei uavhengige variablane kjønn, undervisningsfag, utdanningsbakgrunn og tal på år med undervisningspraksis. Kanskje kan det finnast nokre interessante forklaringar på svak implementering her. For ordens skuld vil eg drøfte desse faktorane kvar for seg, men samstundes freiste å sjå dei i samheng der det er naturleg.

5.2 Leselærarmandatet og undervisningsfag – «leselærer slik språklærarar er det»?

Den variabelen der trendane truleg er tydelegast, er kva fag ein underviser i. Kanskje har dette samheng med at det er nettopp som faglærer at mange bygger opp læraridentiteten sin, særleg i den vidaregåande skulen. Vi ser skilnadane allereie frå påstanden om at lesing som grunnleggjande ferdigheit betyr at ein sjølv skal drive leseopplæring i sine fag. Alt her etablerer det seg eit ikkje uventa mønster, der norsk- og framandspråklærarane i større grad enn realfag- og yrkesfaglærarane ser si eiga rolle som leselærer (vedlegg B:IX). Dette er eit gjennomgåande mønster i fleire av påstandane. Samfunnsfagslærarane er litt vankelegare å plassere. Dei nærmar seg for det meste språklærarane, men tidvis ligg dei nærare realistane. Denne todelinga med samfunnsfagslærarane ein stad i midten går igjen både når det gjeld forståinga av leseomgrepet, av lesing som grunnleggjande ferdigheit og fortolkinga av sjølvle leselærarmandatet. Det er mellom anna ein større del av realfag- og yrkesfaglærarane som ser på lesing meir som ei teknisk basisferdigheit som først og fremst bør arbeidast med i grunnskulen (vedlegg B:XI-XII). Dette biletet blir også til dels bekrefta i fokusgruppeintervjuet, der realfag- og yrkesfaglæraren fleire stader uttrykkjer ei meir teknisk tilnærming til leseomgrepet. Sjølv om dei sjølvle eksplisitt hevdar at lesing også dreier seg om forståing, vender dei stadig tilbake til omgrep som lesehastigheit og det realfagslæraren refererer til som «den tekniske biten».

Det todelte mønsteret held stand og blir delvis forsterka når det kjem til haldningar. Det er heilt tydeleg at språklærarane i mykje større grad enn både realfag- og yrkesfaglærarane ser det som sitt ansvar å vere leselærer i sine fag, og at dei i større grad er samde i at alle er leselærarar (vedlegg B:XVIII og XXI). Dette er naturleg ut frå faga sin eigenart vil kanskje mange hevde. Ein av informantane hevdar mellom anna at ikkje alle kan vere «leselærarar slik språklærarane er det» (vedlegg C). Realfagslæraren i fokusgruppa tenker med ein gong at dette har med utdanningstradisjonen å gjere og «trur at mange av yrkesfaglærarane og realfagslærarane har hovudfaga sine frå universitetet, og har ikkje noko tradisjonell lærarutdanning. [...] Så ein føler vel at det å drive leseopplæring ikkje er noko du er opplært til sjølv og ikkje kompetent til» (vedlegg D:LIII). Etter ei kort oppklaring kjem det fram at *alle* i gruppa har utdanning frå universitetet, så dette åleine kan ikkje vere forklaring nok. Framandspråklæraren i gruppa trur det kan ha meir med korleis dei ulike fagtradisjonane forhold seg til tekst å gjere, og han meiner det er naturleg at språkfagslærarane tek meir ansvar for leselærarmandatet nettopp «fordi det er fag som har betydeleg tekstmengde som pensum, at lesing av tekst og analyse av tekst fungerer på ein annan måte i desse faga enn til dømes i realfaga» (ibid.). Men på den andre sida er lesing som teorien har vist, sett på som eit fellesansvar og noko ein driv med i stor grad i alle fag, også i realfaga og yrkesfaga. Berre eit kort glimt på fagplanar og lærebøker i desse faga bekreftar at det også her dreier seg om ei betydeleg tekstmengde som elevane skal arbeide seg gjennom. Som den teoretiske gjennomgangen viste, er det også nettopp «kunnskapsformidlende sakprosa, særlig innen samfunnsfag og naturfag» elevane slit mest med (Kjærnsli og Olsen 2013). Det er derfor eit paradoks at det er desse faga som i minst grad ser det som sitt ansvar å drive leseopplæring. Kanskje kunne sterkare og meir eksplisitt fokus og bevisstgjerings på skiljet mellom den generelle leseopplæringa og den meir fagspesifikke (jf. fig.2 kap.2.1.4) gjort at dei ulike faglærarane i større grad såg lesing som relevant nettopp for sitt fag? Då ville dei kanskje også hatt meir positive haldningar til leselærarrolla.

Dei fagspesifikke skiljelinjene vi ser når det gjeld forståing av og haldning til leselærarrolla, blir også i stor grad vidareført når det kjem til utøvinga av mandatet. Det er riktig nok berre blant realfag- og yrkesfaglærarane at det er informantar som hevdar at dei i stor grad har endra praksis etter innføringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit (vedlegg B:XXVII), men dette kan tolkast som eit resultat av at det var desse gruppene som i utgangspunktet fokuserte *minst* på det. Det var med andre ord her det var «mest å hente». Dette biletet blir forsterka av at storparten av dei språklærarane som kryssar på at dei berre i liten grad har

endra praksis, grunnjev det i oppfølgingsspørsmålet med at dei alt i utgangspunktet fokuserte mykje på lesing i faga sine (vedlegg C). Men trass i at det altså er språklærarane som i minst grad har endra praksis, er det likevel desse gruppene som heilt klart i størst grad hevdar at dei faktisk arbeider med lesing og lesestrategiar i timane sine. Igjen kan nok dette delvis forståast som ein slags naturleg konsekvens av eigenarten til faga, eller kanskje snarare av fagtradisjonar. Men på den andre sida har vi sett at lesing og arbeid med lesestrategiar vil vere høgst aktuelt også i realfag og yrkesfag. Kanskje på ein annan måte, men det er jo nettopp det som er mykje av grunntanken med lesing som grunnleggjande ferdigheit; at lesinga skal flettast inn i faga på faga sine egne primissar. Men dette kan det altså sjå ut til at eit fleirtal av informantane ikkje heilt har oppfatta, og då særleg ikkje lærarane innanfor real- og yrkesfaga.

No skal ein vere forsiktig med heile tida å definere desse to lærargruppene som homogene grupper som er samde i alt, det vil gje eit for lite nyansert bilete av funna mine.

Yrkesfaglærarane er riktig nok den gruppa som i størst grad ser på lesing som ein teknisk basisferdigheit som langt på veg burde vore ferdigutvikla i grunnskulen. Men på den andre sida viser dei klart meir positive haldningar til at alle er leselærarar enn realistane gjer. I følge resultatata praktiserer dei også leselærarmandatet i større grad enn realfaglærarane, mellom anna ved at dei i større grad jobbar med fagtekstar saman med elevane sine og brukar strategiar som til døms førlesingsstrategiar (vedlegg B:XXVIII-XXX). Dette er kanskje eit noko overraskande funn, men ikkje desto mindre interessant. Ei forklaring kan kanskje vere at det særleg innanfor nettopp yrkesfaga har vore ei auka nasjonal satsing på kompetanseheving på dette feltet dei siste åra. Lesing i yrkesfaga har nok generelt fått eit større fokus enn i realfaga. Mellom anna er det oppretta ei rekkje etter- og vidareutdanningar som er sikta spesifikt inn mot nettopp arbeidet med lesing på yrkesfag. Til dømes har både Høgskolen i Hedmark og Universitetet i Stavanger dei siste åra tilbydt etterutdanningsprogrammet «Lesing i yrkesfag» (Høgskolen i Hedmark 2014, Universitetet i Stavanger 2013).

I tillegg til denne nasjonale satsinga i yrkesfaga har Sogn og Fjordane fylkeskommune definert dei grunnleggjande ferdigheitene som fokusområde: «Fylkesdirektøren ynskjer å prioritere arbeidet med skulebasert kompetanseutvikling i dei grunnleggjande ferdigheitene og vurdering for læring. Skulane må utarbeide ei skisse for eit opplegg for den skulebaserte kompetanseutvikling» står det i planen *Kompetanseutvikling i vidaregåande opplæring i Sogn og Fjordane 2015-2016* (Sogn og Fjordane fylkeskommune 2015). Her ser vi at også den einskilde skulen har ansvar for å få arbeidet med grunnleggjande ferdigheiter inn i

utviklingsplanane sine. Også her har fokuset først og fremst vore på yrkesfaga. På bakgrunn av denne fylkeskommunale satsinga har det, i regi av Edit Asperanden ved opplæringsavdelinga i fylket, vore arrangert kurs i leseopplæring for lærarar på yrkesfaglege program. Dei fleste av desse kursa vart gjennomført vinter/vår 2015, og fleire av yrkesfaglærarane ved to av skulane frå datamaterialet mitt har delteke. Asperanden, som sjølv har halde kursa, gjev også uttrykk for at trass i at yrkesfaglærarane i utgangspunktet er litt usikre og skeptiske når det kjem til deira rolle i leseopplæringa, er dei positive og villige til å vidareutvikle kompetansen sin på feltet (jf. telefonsamtale med E. Asperanden 08.09.15).

Blant dei av informantane mine som oppgjev at dei har vore på eksterne eller interne kurs om emnet, er det også eit lite fleirtal av yrkesfaglærarar. Men på den andre sida føler ikkje denne gruppa seg meir kompetent av den grunn. Tvert i mot er yrkesfaglærarane den gruppa som i størst grad uttrykkjer at dei *ikkje* føler seg kompetent (vedlegg B:XXXI). Dei har meir positive haldingar, men kompetansen sin på feltet er dei altså framleis usikre på. Desse funna kan tolkast slik at enkeltståande kurs som dette er viktig for bevisstgjerjing, motivasjon og haldningar, men at det nok skal meir oppfølging til før lærarane reelt sett føler seg kompetente nok til rolla som leselærer.

Ei anna forklaring på kvifor yrkesfaglærarane kjem betre ut enn realfaglærarane kan derfor ha med ytre rammefaktorar å gjere. I yrkesfaga har ein oftast mindre klassar og derfor meir tid til å følgje opp den enkelte eleven. Kanskje har ein då også betre tid til å arbeide meir konkret med lesing. I tillegg er også yrkesfaga kjende for å ha meir tverrfagleg samarbeid, noko vi tidlegare har sett er ein viktig faktor for å lukkast med leselærarmandatet. Ei tredje forklaring, som mellom anna Asperanden er inne på i masteroppgåva si «Lesing på yrkesfaga – det toget har vel gått?», er at yrkesfaga har ein større del svake og umotiverte lesarar enn til dømes realfaga. Sett i samanheng med det mellom anna Bråten (2007) hevdar, at arbeid med lesestrategiar er særleg nyttig for svake lesarar, kan det tenkast at yrkesfaglærarane i større grad enn realfaglærarane både ser nytten og behovet for fokuset på lesing. Dei vil derfor også ha større motivasjon for mandatet. Også Frøydis Hertzberg har påstått, mellom anna ut frå inntrykk ho har fått gjennom intervjurundane til dei omfattande FIRE-rapportane, at lærarane på yrkesfaga er meir motiverte for arbeidet med lesing som grunnleggjande ferdigheit enn det dei er på studieførebuande linjer, nettopp fordi dei har fleire lesesvake elevar (jf. e-post frå Hertzberg 04.09 2014).

Vi har altså sett at når det kjem til leselærarmandatet og undervisningsfag, går det eit tydeleg skilje mellom språklærarane på den eine sida og realfag- og yrkesfaglærarane på den andre sida. Men samstundes er det interessante skiljelinjer også innanfor desse grupperingane. Mykje av forklaringa på desse skiljelinjene mellom dei ulike faga ligg nok truleg i lange fagtradisjonar, fagdiskursar og i faga sine ulike syn på tekst og lesing av tekst. Så kanskje kokar også dette ned til først og fremst å dreie seg om omgrepsforståing og fortolking av lesing som grunnleggjande ferdigheit.

5.3 Leselærarmandatet og kjønn – «unge ansvarsbevisste kvinner»?

Den andre variabelen der det viste seg nokre interessante trendar, er kjønn. Men det er viktig å ha med seg nokre avgjerande bakgrunnsopplysningar inn i drøftinga av nettopp denne variabelen. Kjønnfordelinga blant informantane er så å seie lik, 50,5 % kvinner mot 49,5% menn. Det er derimot ei viss skeivfordeling når det kjem til kjønnfordelinga innanfor dei ulike undervisningsfaga, og dette vil til ei viss grad kunne påverke resultata. I norskfaget er det to færre mannlege lærarar enn kvinnelege, det same gjeld kanskje meir overraskande for realfaga. Det er også to fleire kvinner enn menn innanfor samfunnsfaga. Alt dette kan reknast som heller små variasjonar som ikkje i særleg grad vil påverke resultata. Noko større er kjønnsvariasjonen når det gjeld framandspråk og yrkesfag. Framandspråk har dobbelt så mange kvinner som menn, ti kvinner mot fem menn. I yrkesfaga er det motsett, atten menn mot tolv kvinner. Mange av motsetningane når det gjaldt undervisningsfag såg vi gjekk nettopp mellom språklærarane under eitt mot realfag- og yrkesfaglærarane. Her er det altså femten mannlege språklærarar mot 22 kvinnelege. Motsett er det 29 mannlege realfag-og yrkesfaglærarar mot 25 kvinnelege. Når eg omtalar kjønnskilnader, må ein derfor ha dette med undervisningsfag med i tankane då delar av forklaringa kan ligge her. På den andre sida er ikkje denne skeivfordelinga i faga så stor at ho kan forklare *heile* den kjønnskilnaden som funna mine viser.

Før eg presenterte resultata for fokusgruppa, spurde eg dei kva dei trudde om samanhengen mellom leselærarmandat og kjønn; var der nokon samanheng og korleis var han? Heile gruppa var nærast unisont samde i at kvinnene nok tok meir ansvar for mandatet. Her hadde gruppa rett. Resultata mine viser mellom anna at kvinnene allereie i utgangspunktet viser større

forståing for at lesing er formulert som ein grunnleggjande ferdigheit. Dei ser også i større grad enn mennene leseopplæringa som sitt ansvar. Her er det dobbelt så mange kvinner som menn som er samde i påstanden om at lesing som grunnleggjande ferdigheit betyr at ein sjølv skal drive med leseopplæring (vedlegg B:IX). Det er også nærare dobbelt så mange kvinner som menn som i stor grad føler det som sitt ansvar å drive leseopplæring (vedlegg B:XVIII). Det gode samsvaret på desse ulike påstandane styrker validiteten i materialet og underbygger denne kjønntrenden med at kvinnene jamt over viser meir positive haldningar til leselærarmandatet enn mennene.

Det kan vere fleire ulike forklaringar på denne trenden. Som tidlegare omtalt, kan den noko skeive kjønnsfordelinga i faga forklare delar av trenden, for det er umogeleg å avgjere om det er type undervisningsfag eller kjønn som spelar mest inn på resultatata. Som eg har vore inne på fleire stader tidlegare, er læraridentiteten gjerne sterkt knytt til undervisningsfag, så det er truleg at denne variabelen spelar sterkt inn. På den andre sida er som sagt ikkje denne skeivfordelinga stor nok til å forklare heile kjønsskilnaden. Det er mellom anna eit større fleirtal av menn enn kvinner som meiner at læreplanen er for uklar når det gjeld leselærarmandatet (vedlegg B:X), noko som også kan vere delar av forklaringa på kvifor dei heller ikkje opplever ansvaret som like stort.

I fokusgruppa var det første forklaringsforslaget som kom opp, rett nok av ein kvinneleg informant, at kvinner rett og slett generelt er meir ansvarsbevisste enn menn. Vidare meiner ein annan kvinneleg informant i gruppa at kvinner er «meir opptatt av å følgje reglar, å gjere det som er pålagt» (vedlegg D:LVII). Ei anna forklaring som kom opp etter kvart, var at det store fleirtalet av kvinner i grunnskulen har medført at «lesinga blir meir ei kvinnegreie» som ein av informantane kallar det (ibid.). Det kan ha etablert seg nokre kjønnsroller i grunnskulen som på mange måtar blir overført også i den vidaregåande skulen. Eit tredje forklaringsforslag kom frå norsklæraren i gruppa. Han ser kjønn i samanheng med aldersfordeling, og han ser føre seg at dei yngre lærarane først og fremst er kvinner. Han presiserer riktig nok at han berre synsar, men for han «er kanskje mennene meir representantar for det gamle systemet, meir konservative» (ibid.). Her er han kanskje inne på ein interessant samanheng. Tala mine viser også at medan 38,5% av dei mannlege informantane har over 25 års undervisningspraksis, er det berre 3,8% av kvinnene som er i denne gruppa. Motsett er det dobbelt så mange nyutdanna kvinner som menn blant informantane mine. Igjen er det vanskeleg å seie sikkert kva for ein variabel som spelar sterkast inn på resultatata, mest truleg er dei ei blanding.

Kanskje er det slik som framandspråklæraren i gruppa seier: «Så frå å ha eit kollegium av gamle menn, er vi i ferd med å få eit kollegium med unge kvinner» (vedlegg D:LVIII). Her blir han lattermildt korrigert av yrkesfaglæraren: «av unge *ansvarsbevisste* kvinner» (ibid.).

Eit anna interessant funn i materialet mitt er at desse unge, ansvarsbevisste kvinnene, trass i sine meir positive haldningar, ikkje utøver leselærarmandatet sitt i særleg større grad enn mennene! Det er ingen trendar på nokon av påstandande som omhandlar undervisningspraksis som tilseier at dei positive haldningane til kvinnene blir omsett i praksis. Dei er meir ansvarsbevisste, men ikkje nødvendigvis meir handlingsorienterte. Kanskje er det rett å tolke det slik at dei tvert om er *mindre* handlingsorienterte enn mennene, då dei ikkje handlar i tråd med haldningane sine. Det naturlege spørsmålet blir derfor; kvifor gjer dei ikkje det? Kan det ha noko med manglande kompetanse å gjere? Manglande tid? Dette har tidlegare vore trekt fram som *generelle* forklaringar på kvifor mange ikkje praktiserer leselærarmandatet i tråd med dei positive haldningane. Det er derimot ingenting ved resultata mine som underbygger at desse faktorane kan forklare kjønnskildnadane her. Tvert i mot er det slik at kvinnene føler seg *meir* kompetente enn mennene (vedlegg B:XXXI), og dei opplever i *mindre* grad enn mennene tidsfaktoren som ein barriere (vedlegg B:XXXII). Det er derfor generelt få eller ingen indikatorar som kan vere med å forklare kvifor kvinnene ikkje overfører dei positive haldningane sine til praksis. Det einaste eg kan slå fast, blir derfor at det ut frå materialet mitt kan sjå ut som at kvinnene føler meir ansvar for leselærarmandatet enn det mennene gjer, men at dei ikkje i særleg grad omset desse haldningane til handling. Derfor kjem også kjønna relativt likt ut når det gjeld utøvinga av leselærarmandatet (vedlegg B:XXVII-XXX). Når fokusgruppa då slår fast at kvinnene i større grad føler seg forplikta til å gjere det som er pålagt, er det nok meir at dei *føler* seg forplikta enn at dei faktisk gjer noko.

5.4 Leselærarmandatet og utdanningsbakgrunn –«ein siger for allmennlærerutdanninga»?

Den tredje variabelen som til ein viss grad ser ut til å påverke korleis ein forstår, forhold seg til og utøver leselærarmandatet, er kva utdanningsbakgrunn ein har. Her er det riktig nok berre *ein* type utdanningsbakgrunn som skil seg ut, og det er allmennlærerutdanninga. Dei informantane som har denne utdanningsbakgrunnen, skil seg ut på alle punkt av analysen; dei er meir medvitne på mandatet, dei har ei forståing av leseomgrepet og omgrepet *lesing som*

grunnleggjande ferdigheit som er mest i tråd med læreplanen sine intensjonar, og dei er meir positive til leselærarmandatet. Til sjuande og sist er det også denne gruppa som i størst grad utøver leselærarrolla i praksis. Det kan vere ulike forklaringar på dette. Fokusgruppa forklarar det først og fremst med at dei med denne type utdanning heilt frå starten av har som mål å bli lærarar, og derfor har dei også eit meir pedagogisk fokus heile vegen. Dei med fagutdanning frå universitetet og påhengt PPU har derimot «berre eitt år der det har vore eit lærarfokus på det i det heile tatt» (vedlegg D:LVII). Ei anna forklaring dei skisserer, er at allmennlærerutdanninga først og fremst er retta inn mot barne- og ungdomsskulen, og der har lesing ein annan tradisjon enn i den vidaregåande skulen. At dette vil slå ut i favør av dei allmennlærerutdanna i ein samanheng som dette, er ikkje overraskande meiner ein av informantane i gruppa. Ei tredje forklaring dei trekker fram er heile menneske – og kunnskapssynet som ein opererer med i allmennlærerutdanninga: «dei tenker på den heilskapelege elev og det heile mennesket. Derfor er grunnleggjande ferdigheiter viktig», seier norsklæraren i gruppa. Han konkluderer også med at «det er jo ein slags siger for allmennlærerutdanninga» (ibid.).

Nyare fagplanar i det som før heitte allmennlærerutdanning, men i dag har fått namnet grunnskulelærerutdanning, bekreftar langt på veg dette heilskapelege menneske – og kunnskapssynet. I føremålet med utdanninga står det mellom anna: «Studentene vil gjennom sin profesjonsnære utdanning utvikle solid kunnskap i fag, fagdidaktikk og pedagogikk og ferdigheter i å undervise i fagene. I utdanningen legges det i særleg grad vekt på arbeid med et flerkulturelt perspektiv på undervisning og læring, grunnleggjande ferdigheter, språk og læring, undervisningsmetoder og arbeidsmåter, vurdering og digital kompetanse» (Høgskolen i Oslo og Agder 2015b). Den same studiestaden tilbyr også faget «Grunnleggjande ferdigheter med vekt på metode» som ein del av grunnskulelærerutdanninga. Dette faget har nettopp som føremål å gje «studentene en helhetlig tankegang der arbeid på tvers av fag er normaliteten. Gjennom studiet skal studentene få teoretisk og forskningsforankret innsikt i og praktisk erfaring med grunnleggjande ferdigheter» (ibid.). I tillegg til å ha eit meir heilskapeleg kunnskap- og menneskesyn, har altså denne type utdanning også dei seinare åra eit meir eksplisitt fokus nettopp på dei grunnleggjande ferdigheitene.

Det er derfor kanskje ikkje så overraskande at denne gruppa skil seg ut. Det som derimot kanskje er meir overraskande, er dei små skilja som er mellom dei andre utdanningsløpa. Ein skulle kanskje tru at dei nye faglærerutdanningane med integrert pedagogikk, såkalla

lektorutdanning, skulle ha noko av det same innhaldet og dei same prinsippa og ideala som allmennlærerutdanninga. I omtalen av studiet ynskjer dette studieprogrammet å utdanne «den gode læreren med solid faglig fordypning og pedagogisk kompetanse som skaper en levende, motiverende og variert undervisning» (Universitetet i Oslo 2014). Studiet omfattar vidare både praksis, undervisning i pedagogikk og fagdidaktikk i dei to valde faga ein får undervisningskompetanse i. I motsetning til grunnskulelærerutdanning gjev denne utdanninga undervisningskompetanse for den vidaregåande skulen. Men ut frå resultatata mine er det ingenting som tyder på at dei med denne utdanninga føler seg betre rusta som leselærer enn dei som har fagutdanning+PPU. I fokusgruppa er dei også noko overraska over dette resultatet: «Dei som bør ta dette inn over seg er jo dei som lagar den integrerte lektorutdanninga på universitetet, for dei kjem jo heller ikkje godt ut sjølv om dei også har pedagogikk integrert» (vedlegg D:LVIII).

Det er riktig nok eit par feilkjelder som kort må drøftast her. For det første er denne integrerte lektorutdanninga av relativt ny dato, og det kan derfor tenkast at det kanskje ikkje har etablert seg ein tydeleg nok kultur her, slik det har i allmennlærerutdanninga/grunnskulelærerutdanninga. Det er også berre 16 av dei 105 informantane som har denne utdanningsbakgrunnen. Ei anna potensiell feilkjelde er at også gruppa av allmennlærerutdanna blant informantane mine er relativt lita, berre ti informantar. Ein skal derfor vere varsame med å trekke for bastante slutningar basert på eit så lite tal informantar. Men på den andre sida er trendane når det gjeld denne vesle gruppa så tydelege at det er vanskeleg å tolke dei som tilfeldigheter.

5.5 Undervisningspraksis og leselærarmandatet - «ein hyllest til dei som har lang fartstid»?

Den siste variabelen som eg har sett leselærarmandatet opp i mot, er tal på år med undervisningspraksis. Av dei fire aktuelle variablane ser dette ut til å vere den som i *minst* grad påverkar resultatata. Om ein er nyutdanna eller om ein har lang fartstid i faget, ser med andre ord ikkje i nemneverdig grad ut til å påverke verken korleis ein forstår leselærarmandatet, kva haldningar ein har til det, eller korleis ein utøver det i praksis. Det er likevel nokre få svake trendar å merke seg. Den tydelegaste av dei er at det er dei mest

nyutdanna som i størst grad er samde i at lesing som grunnleggjande ferdigheit betyr at ein sjølve skal drive leseopplæring (vedlegg B:IX). Det er også denne gruppa som i størst grad praktiserer leselærarmandatet mellom anna gjennom å arbeide med lesestrategiar og fagtekstar saman med elevane sine. «Eg trur at dei som er nyutdanna eller har kort fartstid er nok meir ute etter oppskrifta på å lukkast i jobben. Mens vi som har vore her i fleire år har meir funne den løysinga og veit meir kva som fungerer. Derfor er dei nok meir opne for nye idear», seier ein av informantane i fokusgruppa (vedlegg D:LIX). Ho blir her korrigert av eit anna gruppemedlem som meiner at dei i alle fall *trur* at dei har funne oppskrifta og dermed gått over i «komfortsona».

Men desse trendane når det gjeld års undervisningspraksis er altså relativt svake, kanskje svakare enn forventa. I tillegg har vi sett at det blant dei nyutdanna er eit stort fleirtal av kvinner, så det kan like gjerne vere denne variabelen som gjev utslaga her. Fokuset på lesing og ord som lesestrategiar har heilt tydeleg blitt meir fokusert på dei siste åra, og dette må ein rekne med gjenspeglar også utdanningsløpa for lærarane. Det vil derfor vere naturleg å tenke at dei som har utdanning frå dei siste åra, har fått meir av dette nye gjennom utdanninga si. At det derfor likevel er så liten skilnad på dei nyutdanna og dei med lengre fartstid, kan tyde på at det kanskje er andre faktorar som spelar meir inn enn når ein tok utdanning. Kanskje er det like fullt personlege eigenskapar og evna til å tenke nytt, endringskompetansen, som er viktig: «Eg vil tenke at det kanskje er meir individuelt, kva type du er som lærar. Og der er ein jo veldig forskjellige, og kanskje litt individualistar. Nokre elsker desse nye tinga og trendane, mens andre er meir sånn at slik har eg alltid gjort det så kvifor skal eg endre på det når det funkar så bra. Og det finst nok både unge og gamle slike», seier ein av informantane i fokusgruppa (vedlegg D:LIX). Men på den andre sida så illustrerer resultata også at mange, trass i lang undervisningserfaring og relativt seige tradisjonar, klarer å tileigne seg nye tankar. Resultata er derfor i følgje fokusgruppa også ein hyllest til dei som har lang fartstid i skulen. Dei kan jo også vere ein indikator på at kursing kan ha ein god effekt, og at «gamal vane *kan* vendast».

5.6 Samanfatning

Eit av dei tydelegaste funna i datamaterialet mitt er den uklare omgrepsforståinga som rår blant informantane. Sjølv om dei fleste har ei relativt brei forståing av sjølve leseomgrepet, er det uklart for mange kva som ligg i omgrepet *lesing som grunnleggjande ferdigheit*. Derfor blir også omgrepa *leseopplæring* og *leselærar* heller diffuse, noko som i sin tur gjer heile leselærarmandatet uklart. Norsklæraren i fokusgruppa fangar og samanfattar også denne utviklinga godt: «det har skjedd *noko*, og det har med synet på tekst å gjere. Ein tekst kan jo vere det som vi ser på skjermen, det kan vere ein musikkvideo, læreboka og så vidare. Så tekstomgrepet og leseomgrepet har blitt utvida. Men så har på ein måte ikkje omgrepet leseopplæring heilt hengt med i denne utviklinga» (vedlegg D:LX).

Denne uklare omgrepsforståinga har også blitt framheva av tidlegare forskning på feltet og mellom anna blitt forklart med for lite fokus og kursing. Dette er også faktorar som kjem fram i datamaterialet mitt. Men eit anna interessant funn som undersøkingane mine har vist, som kanskje snarare kan kallast eit bifunn, er kor lite som faktisk skal til av samtale og felles refleksjon for å oppklare mykje av denne omgrepsforvirringa. Dette kjem godt fram om ein samanliknar funna frå spørjegranskinga med fokusgruppeintervjuet. Der informantane i spørjegranskinga sat åleine og svarte på eit skjema, utan høve til samtale og felles refleksjon, var omgrepsforvirringa tydeleg og statisk. Også i fokusgruppa vart det kommunisert ei tydeleg forvirring kring sentrale omgrep, men her var derimot informantane heile vegen i dialog og felles refleksjon. Vi såg derfor at den gjeldande omgrepsforståinga heile vegen vart utfordra, og at gruppa gjennom samtale og dialog gradvis utvida denne omgrepsforståinga og vart samde om tydelegare definisjonar. Dette illustrer kanskje at det nettopp er samtale og kollegadiskusjonar som er vegen å gå for å sikre at lærarane sit med den same forståinga av sentrale og fundamentale omgrep.

Korleis ein forstår desse omgrepa dannar i sin tur grunnlag for kva haldningar ein møter leselærarmandatet med. Dette blir bekrefta i undersøkingane mine ved at haldningane blir gradvis mindre positive jo meir konkret påstandane blir formulert opp mot den enkelte sitt ansvar for mandatet. Der nesten alle er positive til at lesing er formulert som ein grunnleggjande ferdigheit, er det berre eit knapt fleirtal som framleis er positive til at ein sjølv har eit ansvar for å utvikle denne ferdigheita. Dette funnet kan sjølvstilt tilskrivas ei meir generell ansvarsfråskrivning blant informantane, men meir truleg har det samanheng nettopp

med den omtalte omgrepsforvirringa, der informantane i usikkerheit for kva leselærarmandatet inneber, heller ikkje er positive til sitt eige ansvar for rolla.

Når ein ikkje ser positivt på mandatet, utøver ein det heller ikkje i praksis. Også denne samanhengen blir tydeleg bekrefta gjennom undersøkingane mine, der det berre er eit lite mindretal av informantane som uttrykkjer at dei faktisk praktiserer leselærarmandatet gjennom konkret arbeid med lesing i faga sine. Det er med andre ord ein tydeleg samheng mellom dei tre første forskingsspørsmåla mine; korleis ein forstår mandatet, kva haldningar ein har til det og korleis ein utøver det i praksis. Ein av informantane i fokusgruppa konkluderer slik når det gjeld denne samanhengen: «det viktigaste funnet tenker eg då er at det er ganske mange som mest truleg ikkje har skjønt kva leseopplæring inneber. Når ein ikkje heilt har skjønt dette, kan ein i alle fall ikkje ta ansvar for det og då utøver ein det heller ikkje i praksis. Viss ein hadde fått meir forståing for kva det handlar om og korleis ein kan jobbe med det, så trur eg mange ville omfamna det» (vedlegg D:LX).

No viser også funna mine at det likevel ikkje berre er uklar forståing og manglande positive haldningar som gjer at informantane ikkje utøver leselærarmandatet. Det er nemleg ei relativt stor gruppe av informantane som ikkje utøver mandatet trass i at dei tidlegare har uttrykt positive haldningar. Det må derfor også finnast nokre andre forklaringar, og her er det særleg to faktorar som ser ut til å vere avgjerande. Først og fremst gjeld dette kjensla av manglande kunnskap og kompetanse, trass i den uttalte politiske satsinga på kompetanseheving på feltet. Dernest kjem mangelen på tid. Også faktorar som manglande samarbeid og generelt for lite fokus på dei grunnleggjande ferdigheitene blir trekt fram som relevante forklaringar på manglande implementering til praksisfeltet. Alt dette er faktorar som også tidlegare forskning har vore inne på (Aasen mfl.2010, Hodgson mfl.2010, Sivesind 2013).

Faktorar som ein derimot ikkje høyrer omtalt i den tidlegare forskinga, er dei fire variablane som eg i det fjerde og siste forskingsspørsmålet mitt ynskjer å sjå nærare på: undervisningsfag, kjønn, utdanningsbakgrunn og undervisningspraksis. Også her har undersøkingane mine vist nokre interessante funn. Det tydelegaste funnet er nok samanhengen mellom korleis ein forstår, forhold seg til og utøver leselærarmandatet og kva fag ein underviser i. Her har vi sett at det går eit tydeleg skilje mellom språklærarane på den eine sida og realfag- og yrkesfaglærarane på den andre sida, med samfunnsfaglærarane ein stad i mellom. Den første gruppa har både ei vidare og tydelegare omgrepsforståing, meir

positive haldningar og utøver leselærarmandatet meir i praksis enn den siste gruppa. Men vi har også sett nokre interessante nyansar i denne overordna todelinga, der mellom anna yrkesfaglærarane i større grad enn realfagslærarane praktiserer leselærarmandatet. Ei felleshaldning derimot alle gruppene ser ut til å ha, er at leseopplæringa først og fremst er norsklæraren sitt ansvar, noko som i sin tur ser ut til å henge saman med korleis ein tradisjonelt oppfattar ansvarsfordelinga i skulen.

Den andre variabelen, kjønn, har også vist nokre interessante trendar: kvinnene føler i større grad enn mennene ansvar for leselærarrolla. Når det kjem til praktisering som leselærer, er det derimot ingen tydelege skiljelinjer mellom kjønna. Litt sett på spissen kan det derfor sjå ut til at kvinnene er meir ansvarsbevisste i haldning, men ikkje i handling. Kva dette skuldast har datamaterialet mitt ingen tydelege indikatorar på. Den tredje variabelen som ser ut til å ha ein viss samanheng med leselærarmandatet, er utdanningsbakgrunn. Her viser resultata at det først og fremst er dei med allmennlærerutdanning, no kalla grunnskulelærerutdanning, som skil seg ut både når det gjeld korleis ein fortolkar mandatet, kva haldningar ein har til det, og korleis ein utøver det i praksis. På alle desse punkta er denne gruppa meir i tråd med læreplanen og retningslinjene knytt til denne enn dei med annan utdanningsbakgrunn. Ein del av forklaringa på dette kan ligge i det meir heilskapelege menneske- og kunnskapssynet som dette utdanningsprogrammet legg til grunn.

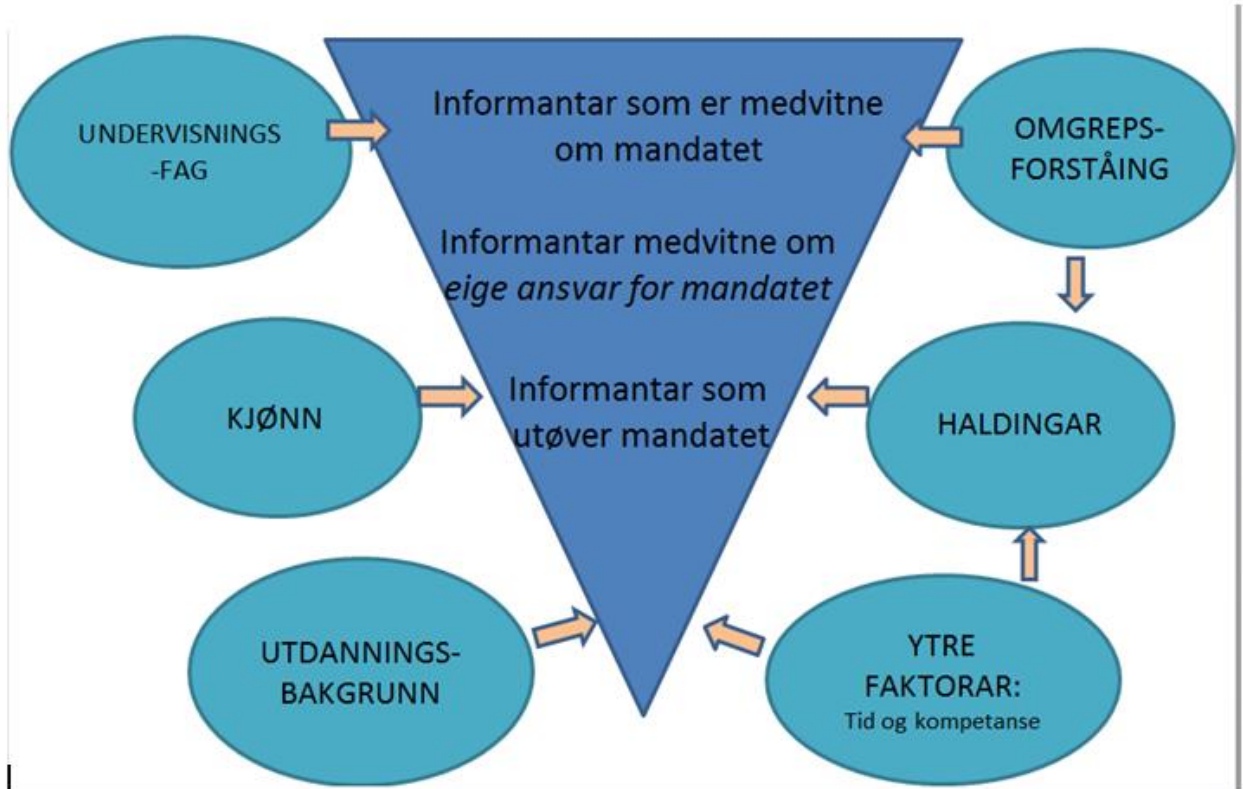
Den siste variabelen som eg undersøkte, tal på års undervisningspraksis, ser ikkje ut til å korrelere i særleg grad med forståing av, haldning til og utøving av leselærarmandatet. Det er med andre ord variasjonar både for dei meir nyutdanna og dei med lengre fartstid i skulen når det gjeld alle desse tre punkta. Det er likevel ein svak tendens til at dei med kortast undervisningspraksis har ei klarare forståing av og meir positive haldningar til leselærarmandatet, i tillegg til at dei til ei viss grad utøver det meir i praksis. Men denne tendensen er så svak at han kanskje like godt kan skuldast tilfeldige og individuelle variasjonar.

Følgjande figur freistar å samanfatte og gje eit visuelt oversyn over dei viktigaste funna i datamaterialet mitt:

Figur 21

Uavhengige variablar:

Andre faktorar:



Figurforklaring: Trekanten visualiserer at talet på informantar minkar frå dei som er medvitne om mandatet til dei som utøver det. Dei seks boblene viser ulike faktorar som i ulik grad påverkar prosessen. Pilene mellom nokre av boblene indikerer at desse ulike faktorane igjen påverkar kvarandre.

6 Konklusjon

I tråd med tidlegare forskning ser det ut til at det felles leselærarmandatet framleis ikkje i særleg grad blir praktisert i den vidaregåande skulen, nærare ti år etter innføringa av Kunnskapsløftet. I alle fall ikkje i den vidaregåande skulen i Sogn og Fjordane. Om ein skal freiste ei forsiktig generalisering, kan ein tenkje seg at konklusjonen i alle fall eit stykke på veg vil gjelde også for vidaregåande skular i resten av landet. Konklusjonen min blir også på sjølvverkjennande vis bekrefta av informantane: Berre nedslåande 4,8 % er samde i påstanden «Læreplanen har lukkast med å få lærarar til å fokusere på lesing i andre fag enn norsk» (vedlegg B:XXXIV). Også ein av informantane i fokusgruppa konkluderer med at resultatane er «ganske nedslåande på skulen og læraranes vegne» (vedlegg D:LX). Men resultatane har også vist positive tendensar og framleis håp for lesing som grunnleggjande ferdigheit i den vidaregåande skulen. Den manglande implementeringa ser ut til å skuldast mellom anna uklar forståing for sentrale omgrep, i tillegg til generelt manglande kompetanse og tid. Alt dette er ytre rammefaktorar som det går an å gjere noko med, noko berre dei korte refleksjonsdialogane i fokusgruppa har vore gode døme på. Kanskje kan også Ludviksen-utvalet sitt forslag om å reformulere *grunnleggjande ferdigheiter til fagovergripande kompetansar* gjere omgrepsforvirringa mindre.

Dei grunnleggjande positive haldningane til det som er kjerna i mandatet er også eit viktig grunnlag å bygge vidare på. Til slutt kan kanskje bevissteita om at variablar som undervisningsfag, kjønn og utdanningsbakgrunn også kan spele inn på korleis ein lærar forstår, forhold seg til og utøver si rolle som leselærer, vere eit viktig bidrag i det vidare arbeidet med implementeringsprosessen. For desse samanhengane indikerer at det kanskje også er nokre meir grunnleggjande tradisjonar, roller og diskursar som må takast omsyn til for å sikre at dei gode intensjonane i læreplanen når praksisfeltet. Først då kan alle praktisere leselærarmandatet, noko som i følgje ein informant i fokusgruppa vil «gjere oss til betre lærarar som betre og meir effektivt klarer å lære vekk det vi skal» (vedlegg D:LX). Med andre ord – vi blir alle leselærarar!

7 Kjelder

Asperanden, Edit Marie (2014) *Lesing på yrkesfag – det toget har vel gått?* Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med vekt på norsk, Universitetet i Bergen

Aas, Marit (2011) «Spenninger i ledelse av skoleutvikling» i *Pedagogisk Tidsskrift* 5/2011 s.374-375

Aasen, Arne Johannes, Skaftun, Atle og Wagner, Åse Kari (2015) «Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget?» i *Norsklæreren* 2/2015 s.50-59, Landslaget for norskundervisning

Aasen, Petter, Møller, Jorunn, Rye, Ellen, Ottesen, Eli, Prøizt, Tine. S. og Herzberg, Frøydis (2012) *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte?* Rapport 20. NIFU og institutt for Lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo

Bachmann, Kari Elisabeth, Sivesind, Kirsten og Bergem, Randi (2008) «Evaluering og ansvarliggjøring i skolen». I: Elstad, Eyvind, Langfeldt, Gjert og Hopmann, Stefan (red.) *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Berge, Kjell Lars (2005) «Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier» I Aasen, Arne Johannes og Nome, Sture (red) *Det Nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.

Breivik, Lisbeth M. og Gunnulfsen, Ann Elisabeth (2012) *Les mindre – forstå meir*. Oslo: Gyldenlag forlag

Brekke, Mary og Tiller, Tom (red) (2013) *Læreren som forsker – innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Bruner, Jerome S. (1996) *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.

Bråten, Inge (2007) «Leseforståelse - om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon» i tidsskriftet *Viden om læring* nr.2/2007

Buland, Trond, Dahl, Thomas, Finbak, Liv og Havn, Vidar (2008) *Det er nå det begynner! : Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!»* Trondheim: SINTEFF, http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/GRFL_sluttrapport.pdf?epslanguage=no, lasta ned: 27.10.14

Christoffersen, Line og Johannessen, Asbjørn (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag

Cuban, Larry (1998) « How schools change reforms: redefining reform success and failure» i *Teachers college Record* 99(3) s.453-77

Creswell, John W. (2014) *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*, Fourth edition. Essex: Pearson

Dahl, Else (2006) *Ett år med lesing som en av de grunnleggende ferdighetene*. Masteroppgave i norskdidaktikk, Universitetet i Oslo

Dale, Lars Erling og Øzerk, Kamil (2009) *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt

Dale, Lars Erling, Ulstrup Engelsen, Britt og Karseth, Berit (2011) *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: en analyse av en læreplanreform*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt

Dalin, Per (1995) *Skoleutvikling: strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Edfeldt, Åke W. (1961) *Leseteknikk – veien til hurtigere og mer effektiv lesning*. Oslo: K.A. Forlaget

Engelsen, Britt Ulstrup (2009): «Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06» i Dale, Erling Lars (red.): *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Finstad, Birthe Johanne Fredheim (2015) «Gode eksamensresultat» <http://www.sfj.no/gode-eksamensresultat.5778484-329217.html> oppdatert 31.07.15, lasta ned: 03.09.15

Fjørtoft, Henning (2014) *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Fullan, Michael (2009) *The challenge of Change: start school improvement now!* California: Corwin Press

Fullan, Michael (2012) *All Systems Go – the Change Imperative for Whole System Reforms*. California: Corwin/OPCquestionnaire design and attitude measurement

Fullan, Michael with Suzanne Stigelbauer (1991) *The new meaning of educational change*. London: Casell

Fullan, Michael og Hargreaves, Andy (1995) *Ha tillit til læreren*. Oslo: Betre skole as/Norsk Lærerlag

Gadamer, Hans-Georg (2001) «Tekst og fortolking» i Lægreid, Sissel og Skorgen, Torgeir (red.) *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus forlag

Hellevik, Ottar (1999) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget

Herzberg, Frøydis (2012a) «Grunnleggende ferdigheter – åk eller vinger for norsklæreren?» i *Norsklæreren 2/12*. s.15-20, Landslaget for norskundervisning

Herzberg, Frøydis (2012b) «Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolens praksis?» i Melby, Guri og Matre, Synnøve (red.) (2012) *Å skrive seg inn i læreryrket*, Skrivesenteret

Hodgson, Janet, Rønning, Wenche, Skogvold, Anne Sofie og Tomlinson, Peter (2010) *På vei fra læreplan til klasserom – om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Nordlandsforskning

Hoem, Toril Frafjord, Stausland Skartveit, Bente og Håland, Anne (2015) «Kva vil det seia å vera leselærer på faget sine egne premisser?» i *Norsklæraren nr. 2 2015*, Landslaget for Norskundervisning

Høgskolen i Oslo og Agder (2015a) «Grunnleggende ferdigheter med vekt på metode 30 sp. <http://www.hioa.no/Studier/LU/Evu/Grunnleggende-ferdigheter-med-vekt-paa-metode> lasta ned: 09.09.15

Høgskolen i Oslo og Agder (2015b) «Grunnskolelærer 5-10.trinn» <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Firearige-studier/Grunnskolelaerer-5.-10.-trinn/Programplan-for-Grunnskolelaererutdanning-trinn-5-10-studieaaret-2015-2016> lasta ned:09.09.15

Høgskolen i Hedmark (2014) «Lesing i yrkesfag» <http://hihm.no/samfunn-og-arbeidsliv/etter-og-videreutdanning/utdanning-paa-oppdrag/skole-og-barnehage/lesing-i-yrkesfag> lasta ned: 10.09.15

Høgskolen i Østfold (2013) «Viktig informasjon til studenter i allmennlærerutdanningen» <http://www2.hiof.no/nor/avdeling-for-larerutdanning/studier/allmennlarerutdanning&PHPSESSID=o6s4okqfh78hfm9c27f1duk3e2> lasta ned: 03.09.15

Hølleland, Hallvard (2012) *Kunsten å implementere – en studie av Kunnskapsløftet i politikk og praksis*. Masteroppgåve i statsvitenskap. Universitetet i Oslo

Iser, Wolfgang (1974) *The Implied Reader*. London og Baltimore: The John Hopkins University Press

Kjærnsli, Marit og Olsen, Rolf Vegard (red) (2013) *Fortsatt en vei å gå – Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i Pisa 2012*. Oslo: Universitetsforlaget

Kulbrandstad, Lise Iversen (2003) *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2012) *Det kvalitative forskningsintervjuet*, 2.utgave. Oslo: Gyldendal akademisk

Lesesenteret (2014) «Mandat» <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/mandat/> publisert 29.12.14, lasta ned: 11.09.15

Lindehagen, Heidi (2011) *Grunnleggende ferdigheter – målrettet arbeid i skolen?* Masteroppgave i utdanningsledelse, Universitetet i Oslo

Ludviksen, Sten, Gundersen, Eli, Indregard, Sigve, Isaq, Bushra, Kleven, Kjerti, Korpås, Tormod mfl. (2015) NOU 2015:8 *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*,

<https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDF S.pdf> Lasta ned: 16.08.15

Mausethagen, Sølvi (2007) *Mennesket leser for å spørre*. Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo

Monsen, Marte (2013) *Store forventninger – læreroppfatninger om eksterne leseprøver*. Avhandling til PdH-graden, institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

Mortensen-Buan, Anne-Beathe (2006) «Lesestrategier og metoder – arbeid med fagtekster i klasserommet» i Maagerø, Eva og Seip Tønnesen, Elise (red.) (2006) *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, Jorunn, Ottesen, Eli og Herzberg, Frøydis (2010) «Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform» i *Acta Didactica Norge Vol. 4 Nr. 1 Art. 15*

Møller, Jorunn, Prøyzt, Tine S. og Aasen, Petter (2009) *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* NIFU STEP, ILS, Universitetet i Oslo

Maagerø, Eva og Seip Tønnesen, Elise (red.) (2006) *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget

Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (2005) «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking», i Kvalsvik Nicolaysen, Bjørn og Aase, Laila (red) (2005) *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*, Oslo: Det Norske Samlaget

Nordenbo, Sven Erik (2013) «Kunnskapsløftet som reformprosess – en forskningssyntese» i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 06/2013* s.388-407

Olsen, Rolf Vegard, Hopfenbeck, Therese og Lillejord, Sølvi (2013) «Elevenes læringssituasjon etter Kunnskapsløftet» i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 06/2013* s.355-369

Oppenheim, A.N (1968) *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London: Heinemann Educational Books Ltd

RAND Reading Study Group (RRSG) (2002) *Reading for understanding – toward an R&D program in reading comprehension*. C.Snow, Science & Technology Policy Institute

Roe, Astrid (2014) *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget

Schanche, Angélique (1977) *Morsmål: kunnskap og skapende aktivitet: retningslinjer for et hovedfag i 9 år*. Oslo: Det Norske Samlaget

Shanahan, Timothy og Shanahan, Cynthia (2012) What is Disciplinary Literacy and why does it Matter? i *Language Disorders*, Vol.32, No 1. s.7-18

Sivesind, Kirsten (2013) «Læreplanene i Kunnskapsløftet: et internasjonalt sammenlignende perspektiv» i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 06/2013 s.370-387

Skaftun, Atle (2006) *Å kunne lese – Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget

Skaftun, Atle, Solheim, Oddny Judith og Uppstad, Per Henning (red) (2014) *Leseboka*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Skjelbred, Dagrun (2010) *Fra Fadervår til Facebook*. Oslo: Fagbokforlaget

Skrivesenteret (2013) «Læreplanrevisjonen: Hva, hvorfor, hvordan?»

<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/laereplanrevisjonen-hva-hvorfor-og-hvordan/>

Sist oppdatert: 13.08.13, lasta ned: 01.10.14

Sogn og Fjordane fylkeskommune (2015) *Kompetanseutvikling i vidaregåande opplæring i Sogn og Fjordane*

<http://img4.custompublish.com/getfile.php/3064535.2344.udbfbxssdr/Kompetanseplan+for+vidaregåande+opplæring+2015-16.pdf?return=www.sfj.no> Lasta ned: 09.10.15

Solheim, Oddny Judith (2014) «Engasjement som faktor i leseopplæringen» i Skaftun, Atle, Solheim, Oddny Judith og Uppstad, Per Henning (red) (2014) *Leseboka*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet

Sætherstuen, Randi (2015) «Hvorfor oppfører Sogn og Fjordane seg helt mot læreboka?»

<http://www.hedalen.no/OPPSLAG/2015/februar/26/index.htm>, oppdatert 25.02 2015, lasta ned: 04.08.15

Thuv, Elinor (2012) *Grunnleggende ferdigheter i praksis- en kvalitativ analyse av grunnleggende ferdigheter i praksis på to skoler*. Masteroppgave i utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo

Universitetet i Oslo (2015) «Opptakstal» <http://www.uio.no/for-ansatte/arbeidssotte/sta/fs/statistikk/opptak/15/index.html> lasta ned:04.09.15

Universitetet i Oslo (2014) «Lektorprogrammet»

<http://www.uio.no/studier/program/lektorprogrammet/hvorfor-velge/> lasta ned: 04.09.15

Universitetet i Stavanger (2013) «Lesing i yrkesfag» <http://www.uis.no/kurs-etter-og-videreutdanning/etter-og-videreutdanning/kurs/skole-og-barnehage/lesing-i-yrkesfag-article67260-8453.html> lasta ned: 06.09.15

Universitetet i Stavanger (2015) «Leseopplæring 1 og 2»

<https://www.uis.no/kurs-etter-og-videreutdanning/etter-og-videreutdanning/etter-og-videreutdanning-for-laerere/kompetanse-for-kvalitet/leseopplaering-1-1-10-trinn/>

lasta ned: 04.09.15

Utdanning.no (2013) «Lesing og skriving i skolen, master»

http://utdanning.no/utdanning/uio.no/lesing_og_skriving_i_skolen_master lasta ned: 05.09.15

Utdanningsdirektoratet (2012a) «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter»

<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/> publisert: 20.02.12, lasta ned: 07.06.14

Utdanningsdirektoratet (2012b) «Høringsbrev om endringer i læreplaner for engelsk, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag – LK06 og LK06-samisk»

<http://sok.udir.no/Sider/utdanningresults.aspx?k=høringsbrev#k=h%C3%B8ringsbrev%2Bkunnskapsl%C3%B8ftet> lasta ned: 08.08.14

Utdanningsdirektoratet (2012c) «Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006-2012-

Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen»

<http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/> lasta ned:22.01.15

Utdanningsdirektoratet (2012d) «Slik har Kunnskapsløftet endret skolen»

<http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/Slik-har-Kunnskapsloftet-endret-skolen/> publisert: 13.06.12, lasta ned: 11.09.15

Utdanningsdirektoratet (2012e) «Prinsipper for opplæringen»

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/> publisert: 23.01.12, lasta ned: 06.04.15

Vibe, Nils og Hovdhaugen, Elisabeth (2013) *Spørsmål til Skole-Norge våren 2013 - Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeier*. Rapport 25/2013. NIFU

Vibe, Nils og Lødding, Berit (2014) *Spørsmål til Skole-Norge våren 2014 – Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeier*. Rapport 26/2014. NIFU

Vygotsky, Lev S. (2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Munnlege kjelder:

- Asperanden, Edit Marie, rådgjevar ved opplæringsavdelinga i Sogn og Fjordane fylkeskommune
- Hertzberg, Frøydis, professor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS)
- Molde, Ann-Kristin, universitetslektor ved Universitetet i Bergen

VEDLEGG A - Spørjeskjema om *lesing som grunnleggjande ferdigheit*

DEL 1 - Bakgrunnsopplysningar:

Kjønn:

Mann

Kvinne

Undervisningsfag:

Set berre eitt kryss. Dersom du underviser i fag frå meir enn éin av kategoriane, set du krysset på den kategorien der du har flest undervisningstimar/det du definerer som hovudfaget ditt. Andre fag du underviser i, kan du føre opp under «andre fag».

Norsk

Framandspråk (engelsk, tysk, spansk, fransk)

Samfunnsfag (samfunnskunnskap, geografi, historie, religion + samfunnsfaglege programfag)

Realfag (matematikk, naturfag, biologi, fysikk, kjemi + andre realfagbasert programfag)

Yrkesfag

Spesifiser kva retning av yrkesfag: _____

Andre fag du underviser i: _____

Undervisningspraksis:

Kor mange år har du undervist i den vidaregåande skulen?

4 år eller mindre

5-9 år

10-19 år

20-25 år

Over 25 år

Dersom du i tillegg har annan undervisningspraksis, skriv opp kva for skulesteg og kor mange år: _____

Utdanningsbakgrunn:

Kva type utdanningsbakgrunn har du? Set berre eitt kryss. Har du kombinasjonar av desse eller andre typar utdanning, spesifiser dette under «Anna type utdanning».

Allmennlærerutdanning

Faglærerutdanning ved universitet/høgskule

Fagutdanning frå universitet/høgskule + Praktisk pedagogisk utdanning

Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning + Praktisk pedagogisk utdanning

Anna type utdanning (spesifiser under):

DEL 2 - Forståing og fortolking av lesing og leselærarmandatet:

1) Kva legg du i uttrykket «å kunne lese»?

2) Kva legg du i omgrepet «lesing som grunnleggjande ferdigheit»?

3) Korleis tolkar og forstår du mandatet om at du skal vere leselærer i dine fag?

4) I kva grad er du samd i følgjande påstandar:

Påstand	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
<i>Eg er klar over at lesing er formulert i Læreplanen som ein grunnleggjande ferdigheit i alle fag.</i>						
<i>Lesing som grunnleggjande ferdigheit betyr at eg skal drive leseopplæring i mine timar.</i>						
<i>Læreplanen er for vag og uklar når det gjeld kva som ligg i lesing som grunnleggjande ferdigheiter</i>						
<i>Grunnleggjande ferdigheiter er det same som elementære basisferdigheiter</i>						
<i>Grunnleggjande ferdigheiter er noko elevane bør ha ferdigutvikla i grunnskulen</i>						
<i>Lesing er i stor grad ein teknisk ferdigheit som handlar om å kunne trekke saman lydar til ord.</i>						
<i>Lesing er ein kompleks og kognitiv prosess</i>						
<i>Lesing som grunnleggjande ferdigheit er i praksis mykje det same som studieteknikk</i>						
<i>Lesing som grunnleggjande ferdigheit er noko elevane må vidareutvikle gjennom heile skuleløpet.</i>						
<i>Eg trur kollegiet har ei felles oppfatning av kva som ligg i omgrepet lesing som grunnleggjande ferdigheit</i>						

DEL 3 - Haldningar til leselærarmandatet:

5) Kva tenker du om at alle lærarar etter læreplanen i Kunnskapsløftet skal vere leselærarar i sine fag:

6) I kva grad føler du at det er ditt ansvar å drive leseopplæring i dine fag?

I stor grad I nokså stor grad Til ein viss grad I liten grad I ingen grad Veit ikkje

7) Dersom du har kryssa på i *liten grad* eller *ingen grad* på spørsmål 6, korleis vil du grunngje dette:

8) Kor samd er du i følgjande påstandar:

Påstand	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
<i>Læreplanen sitt fokus på lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag er hensiktsmessig</i>						
<i>Lesing er den viktigaste kompetansen elevane lærer seg i skulen</i>						
<i>Alle lærarar er leselærarar</i>						
<i>Norsklæraren har eit særskilt ansvar for leseopplæringa, også i den vidaregåande skulen.</i>						
<i>Det bør vere opp til den enkelte lærar å avgjere om ein vil jobbe med lesing i hans/hennar fag.</i>						

Påstand	Heilt samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
<i>Lesing er ein viktig reiskap for å kunne tileigne seg fagstoffet i mine fag</i>						
<i>Arbeid med lesing vil stele tid frå undervisning av fagstoffet</i>						
<i>Som faglærer har eg ikkje berre ansvar for å undervise elevane i fagstoffet, men også rettleie dei på <u>korleis</u> dei kan tileigne seg fagstoffet.</i>						

DEL 4 –Undervisningspraksis

9) I kva grad vil du seie at innføringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit har endra din undervisningspraksis?

I stor grad I nokså stor grad Til ein viss grad I liten grad I ingen grad Veit ikkje

10) Dersom du har kryssa på *i stor grad*, *i nokså stor grad* eller *til ein viss grad* på spørsmål 9, på kva måte har du konkret endra praksis?

11) Dersom du har kryssa på *i liten grad* eller *i ingen grad* på spørsmål 9, kvifor har du ikkje endra praksis?

12) I kor stor grad gjer du følgjande i undervisninga di:

Eg viser og snakkar med elevane mine om ulike lesestrategiar.

I stor grad I nokså stor grad Til ein viss grad I liten grad I ingen grad Veit ikkje

Eg les og jobbar med fagtekstar saman med elevane mine.

I stor grad I nokså stor grad Til ein viss grad I liten grad I ingen grad Veit ikkje

Eg brukar tid på førelingsstrategiar med elevane før dei skal gå i gang med å lese.

I stor grad I nokså stor grad Til ein viss grad I liten grad I ingen grad Veit ikkje

13) Kor samd er du i følgjande påstandar:

Påstand	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
<i>Eg føler meg ikkje kompetent til å drive leseundervisning i mine fag</i>						
<i>Eg har ikkje tid til å drive med leseundervisning i mine fag</i>						
<i>Det er ikkje mitt ansvar å drive leseundervisning</i>						
<i>Eg trur Læreplanen har lukkast med å få lærarar til å fokusere på lesing i andre fag enn norskfaget</i>						

14) Eg har erfart at lesing som grunnleggjande ferdigheit har vore tema på følgjande arenaer: (du kan setje så mange kryss du vil)

I uformelle samtalar med kollegaer

På organiserte team- og fagseksjonsmøter

På fellesmøte for heile kollegiet

På interne og/eller eksterne kurs

I elev- og foreldresamtalar/møte

Anna:

15) Heilt til slutt, kva tenker du skal til for at du best mogeleg skal kunne jobbe med lesing som grunnleggjande ferdigheit i dine undervisningstimar?

VEDLEGG B – tabellar over resultat på spørjegransking

1) Forståing av leselærarmandatet

Påstand: Lesing er formulert i Læreplanen KL06 som ein grunnleggjande ferdigheit i alle fag

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	84	12	3	2	1	3
Prosent	82,4%	11,8%	2,9%	2,0%	1%	-

Gjennomsnitt: 1,27 Median: 1 =samd Modus=samd Standardavvik: 0,71

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	67,3%	20,4%	6,1%	4,1%	2%
Kvinne	96,2%	3,8%	-	-	-

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	90,9%	0%	4,5%	4,5%	-
Framandspråk	92,9%	7,1%	-	-	-
Samfunnsfag	92,9%	-	-	-	7,1%
Realfag	78,3%	8,7%	8,7%	4,3%	-
Yrkesfag	69%	31%	-	-	-
Sum:	82,4%	11,8%	2,9%	2%	1%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	84%	16%	-	-	-
5-9 år	90%	5%	-	5%	-
10-19 år	74,1%	22,2%	-	-	3,7%
20-25 år	100%	-	-	-	-
Over 25 år	76,2%	4,8%	14,3%	4,8%	-

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	100%	-	-	-	-
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	80%	-	6,7%	6,7%	6,7%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	84,5%	10,3%	3,4%	1,7%	-
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	64,3%	35,7%	-	-	-
Anna type utdanning	80%	20%	-	-	-

Påstand: Lesing som grunnleggjande ferdigheit betyr at eg skal drive leseopplæring i mine fag

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	32	27	18	12	15	1
Prosent	30,8%	26,0%	17,3%	11,5%	14,4%	-

Gjennomsnitt: 2,53 Median: 2=delvis samd Modus: Samd Standardavvik: 1,41

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	21,6%	31,4%	19,6%	7,8%	19,6%
Kvinne	39,6%	20,8%	15,1%	15,1%	9,4%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	40,9%	27,3%	18,2%	4,5%	9,1%
Framandspråk	60%	20%	-	6,7%	13,3%
Samfunnsfag	35,7%	14,3%	21,4%	21,4%	7,1%
Realfag	16,7%	29,2%	16,7%	16,7%	20,8%
Yrkesfag	17,2%	31%	24,1%	10,3%	17,2%
Sum:	30,8%	26%	17,3%	11,5%	14,4%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	61,5%	15,4%	-	11,5%	11,5%
5-9 år	20%	35%	10%	15%	20%
10-19 år	22,2%	25,9%	25,9%	11,1%	14,8%
20-25 år	20%	30%	30%	10%	10%
Over 25 år	19%	28,6%	28,6%	9,5%	14,3%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	60%	10%	-	10%	20%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	31,3%	6,3%	37,5%	12,5%	12,5%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	29,3%	31%	12,1%	13,8%	13,8%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	-	50%	28,6%	-	21,4%
Anna type utdanning	66,7%	-	16,7%	16,7%	-

Påstand: Læreplanen er for vag og uklar når det gjeld kva som ligg i lesing som grunnleggjande ferdigheit

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	12	35	31	13	9	5
Prosent	12%	35%	31%	13%	9%	-

Gjennomsnitt: 2,72 Median: 3=verken samd eller usamd Modus: Delvis samd Standardavvik: 1.12

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	16%	40%	28%	10%	6%
Kvinne	8%	30%	34%	16%	12%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	19%	38,1%	28,6%	9,5%	4,8%
Framandspråk	-	50%	35,7%	-	14,3%
Samfunnsfag	14,3%	21,4%	35,7%	21,4%	7,1%
Realfag	18,2%	18,2%	36,4%	13,6%	13,6%
Yrkesfag	6,9%	44,8%	24,1%	17,2%	6,9%
Sum:	12%	35%	31%	13%	9%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	13%	30,4%	34,8%	13%	8,7%
5-9 år	5,3%	52,6%	21,1%	5,3%	15,8%
10-19 år	14,8%	22,2%	25,9%	25,9%	11,1%
20-25 år	22,2%	33,3%	33,3%	-	11,1%
Over 25 år	9,1%	40,9%	40,9%	9,1%	-

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	10%	50%	20%	10%	10%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	25%	18,8%	18,8%	18,8%	18,8%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	12,7%	34,5%	36,4%	9,1%	7,3%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	-	42,9%	35,7%	21,4%	-
Anna type utdanning	-	40%	20%	20%	20%

Påstand: Grunnleggjande ferdigheiter er det same som elementære basisferdigheiter

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	29	33	16	10	13	4
Prosent	28,7%	32,7%	15,8%	9,9%	12,9%	-

Gjennomsnitt: 3,54 (snudd skala) Median: 2=delvis samd Modus: delvis samd Standardavvik: 1,35

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	21,6%	45,1%	11,8%	9,8%	11,8%
Kvinne	36%	20%	20%	10%	14%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	22,7%	27,3%	13,6%	13,6%	22,7%
Framandspråk	35,7%	14,3%	21,4%	7,1%	21,4%
Samfunnsfag	28,6%	28,6%	14,3%	21,4%	7,1%
Realfag	13,6%	45,4%	9,1%	13,6%	18,2%
Yrkesfag	41,4%	37,9%	20,7%	-	-
Sum:	28,7%	32,7%	15,8%	9,9%	12,9%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	21,7%	21,7%	21,7%	17,4%	17,4%
5-9 år	35%	30%	10%	-	25%
10-19 år	38,5%	30,8%	15,4%	15,4%	-
20-25 år	40%	20%	20%	10%	10%
Over 25 år	13,6%	54,5%	13,6%	4,5%	13,6%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	22,2%	22,2%	11,1%	11,1%	33,3%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	40%	13,3%	-	26,7%	20%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	24,6%	36,8%	19,3%	8,8%	10,5%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	33,3%	46,7%	20%	-	-
Anna type utdanning	40%	20%	20%	-	20%

Påstand: Grunnleggjande ferdigheiter er noko elevane bør ha ferdigutvikla i grunnskulen

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	28	31	9	16	21	-
Prosent	26,7%	29,5%	8,6%	15,2%	20%	-

Gjennomsnitt: 3,28 (snudd skala) Median: 2=delvis samd Modus: delvis samd Standardavvik: 1,50

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	30,8%	34,6%	5,8%	13,5%	15,4%
Kvinne	22,6%	24,5%	11,3%	17%	24,5%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	9,1%	27,3%	4,5%	22,7%	36,4%
Framandspråk	13,3%	33,3%	6,7%	20%	26,7%
Samfunnsfag	-	50%	28,6%	7,1%	14,3%
Realfag	37,5%	20,8%	4,2%	220,8%	16,7%
Yrkesfag	50%	26,7%	6,7%	6,7%	10%
Sum:	26,7%	29,5%	8,6%	15,2%	20%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	15,4%	30,8%	7,7%	15,4%	30,8%
5-9 år	30%	20%	10%	15%	25%
10-19 år	33,3%	29,6%	7,4%	14,8%	14,8%
20-25 år	20%	30%	20%	20%	10%
Over 25 år	31,8%	36,4%	4,5%	13,6%	13,6%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	20%	10%	-	20%	50%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	37,5%	18,8%	6,3%	6,3%	31,3%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	19%	36,2%	10,3%	19%	15,5%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	60%	20%	13,3%	6,7%	-
Anna type utdanning	-	50%	-	16,7%	33,3%

Påstand: Lesing er i stor grad ein teknisk ferdigheit som handlar om å kunne trekke saman lydar til ord

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	8	19	12	20	44	2
Prosent	7,8%	18,4%	11,7%	19,4%	42,7%	-

Gjennomsnitt: 2,29 (snudd skala) Median: 4=delvis usamd Modus: usamd Standardavvik: 1,38

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	8%	26%	12%	16%	38%
Kvinne	7,5%	11,3%	11,3%	22,6%	47,2%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	-	9,1%	9,1%	27,3%	54,5%
Framandspråk	6,7%	-	6,7%	20%	66,7%
Samfunnsfag	-	28,6%	21,4%	14,3%	35,7%
Realfag	8,3%	8,3%	8,3%	25%	50%
Yrkesfag	17,9%	39,3%	14,3%	10,7%	17,9%
Sum:	7,8%	18,4%	11,7%	19,4%	42,7%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	16%	8%	12%	28%	36%
5-9 år	-	26,3%	10,5%	21,1%	42,1%
10-19 år	11,1%	18,5%	11,1%	14,8%	44,4%
20-25 år	-	20%	20%	20%	40%
Over 25 år	4,5%	22,7%	9,1%	13,6%	50%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	10%	10%	10%	10%	60%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	6,3%	18,8%	6,3%	12,5%	56,3%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	5,2%	13,8%	10,3%	25,9%	44,8%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	21,4%	50%	14,3%	-	14,3%
Anna type utdanning	-	-	40%	40%	20%

Påstand: Lesing er ein kompleks og kognitiv prosess

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	61	30	11	2	1	-
Prosent	58,1%	28,6%	10,5%	1,9%	1%	-

Gjennomsnitt: 1,59 Median: 1=samd Modus: samd Standardavvik: 0,83

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	51,9%	26,9%	15,4%	3,8%	1,9%
Kvinne	64,2%	30,2%	5,7%	-	-

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	72,2%	22,7%	-	4,5%	-
Framandspråk	86,7%	6,7%	6,7%	-	-
Samfunnsfag	64,3%	21,4%	7,1%	7,1%	-
Realfag	54,2%	33,3%	8,3%	-	4,2%
Yrkesfag	33,3%	43,3%	23,3%	-	-
Sum:	58,1%	28,6%	10,5%	1,9%	1%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	57,7%	30,8%	11,5%	-	-
5-9 år	65%	25%	10%	-	-
10-19 år	59,3%	29,6%	11,1%	-	-
20-25 år	60%	10%	10%	10%	10%
Over 25 år	50%	36,4%	9,1%	4,5%	-

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	100	-	-	-	-
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	68,8%	18,8%	-	6,3%	6,3%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	60,3%	31%	6,9%	1,7%	-
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	20%	46,7%	33,3%	-	-
Anna type utdanning	33,3%	33,3%	33,3%	-	-

Påstand: Lesing som grunnleggjande ferdigheit er i praksis mykje det same som studieteknikk

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	8	36	29	17	14	1
Prosent	7,7%	34,6%	27,9%	16,3%	13,5%	-

Gjennomsnitt: 2,93 Median: 3=verken samd eller usamd Modus: delvis samd Standardavvik: 1,17

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	11,8%	23,5%	27,5%	19,6%	17,6%
Kvinne	3,8%	45,3%	28,3%	13,2%	9,4%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	9,1%	31,8%	31,8%	9,1%	18,2%
Framandspråk	6,7%	46,7%	13,3%	20%	13,3%
Samfunnsfag	-	28,6%	42,9%	14,3%	14,3%
Realfag	8,3%	45,8%	20,8%	12,5%	12,5%
Yrkesfag	10,3%	24,1%	31%	24,1%	10,3%
Sum:	7,7%	34,6%	27,9%	16,3%	13,5%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	16%	44%	16%	20%	4%
5-9 år	5%	45%	25%	15%	10%
10-19 år	7,4%	33,3%	22,2%	11,1%	25,9%
20-25 år	-	20%	50%	10%	20%
Over 25 år	4,5%	22,7%	40,9%	22,7%	9,1%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	10%	60%	10%	10%	10%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	12,5%	31,3%	18,8%	12,5%	25%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	6,9%	36,2%	31%	15,5%	10,3%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	7,1%	14,3%	50%	14,3%	14,3%
Anna type utdanning	-	33,3%	-	50%	16,7%

Påstand: Lesing som grunnleggjande ferdigheit er noko elevane må vidareutvikle gjennom heile skuleløpet

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	71	26	5	3	-	-
Prosent	67,6%	24,8%	4,8%	2,9%	-	-

Gjennomsnitt: 1,43 Median: 1=samd Modus: samd Standardavvik: 0,72

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	69,2%	25%	5,8%	-	-
Kvinne	66%	24,5%	3,8%	5,7%	-

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	68,2%	27,3%	-	4,5%	-
Framandspråk	93,3%	-	-	6,7%	-
Samfunnsfag	28,6%	57,1%	14,3%	-	-
Realfag	70,8%	20,8%	4,2%	4,2%	-
Yrkesfag	70%	23,3%	6,7%	-	-
Sum:	67,6%	24,8%	4,8%	2,9%	-

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	61,5%	34,6%	3,8%	-	-
5-9 år	90%	5%	5%	-	-
10-19 år	55,6%	22,2%	11,1%	11,1%	-
20-25 år	40%	60%	-	-	-
Over 25 år	81,8%	18,2%	-	-	-

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	70%	20%	10%	-	-
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	81,3%	18,8	-	-	-
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	63,8%	27,6%	3,4%	5,2%	-
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	60%	26,7%	13,3%	-	-
Anna type utdanning	83,3%	16,7%	-	-	-

Påstand: Kollegiet har ei felles oppfatning av kva som ligg i omgrepet lesing som grunnleggjande ferdigheit

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	2	16	37	14	14	22
Prosent	2,4%	19,3%	44,6%	16,9%	16,9%	-

Gjennomsnitt: 3,27 Median: 3=verken samd eller usamd Modus: verken samd eller usamd Standardavvik: 1,04

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	2,3%	25,6%	44,2%	11,6%	16,3%
Kvinne	2,5%	12,5%	45%	22,5%	17,5%

UNDERVISNINGFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	-	15,8%	36,8%	21,1%	26,3%
Framandspråk	-	8,3%	33,3%	25%	33,3%
Samfunnsfag	-	-	80%	10%	10%
Realfag	-	33,3%	26,7%	20%	20%
Yrkesfag	7,4%	25,9%	51,9%	11,1%	3,7%
Sum:	2,4%	19,3%	44,6%	16,9%	16,9%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	-	13,3%	53,3%	13,3%	20%
5-9 år	-	-	46,7%	26,7%	26,7%
10-19 år	8,3%	20,8%	37,5%	20,8%	12,5%
20-25 år	-	25%	50%	12,5%	12,5%
Over 25 år	-	33,3%	42,9%	9,5%	14,3%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	-	11,1%	44,4%	22,2%	22,2%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	8,3%	8,3%	58,3%	-	25%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	2,2%	17,4%	37%	23,9%	19,6%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	-	38,5%	53,8%	7,7%	-
Anna type utdanning	-	33,3%	66,7%	-	-

2) Haldningar til leselærarmandatet

I kva grad føler du det er ditt ansvar å drive leseopplæring i dine fag?

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad	Veit ikkje
Antal	33	21	35	11	4	1
Prosent	31,7%	20,2%	33,7%	10,6%	3,8%	-

Gjennomsnitt: 2,35 Median: 2=i nokså stor grad Modus: til ein viss grad Standardavvik: 1,15

KJØNN:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Mann	21,6%	17,6%	43,1%	13,7%	3,9%
Kvinne	41,5%	22,6%	24,5%	7,5%	3,8%

UNDERVISNINGSFAG:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Norsk	72,7%	9,1%	18,2%	-	-
Framandspråk	60%	40%	-	-	-
Samfunnsfag	35,7%	7,1%	50%	7,1%	-
Realfag	4,3%	26,1%	47,8%	13%	8,7%
Yrkesfag	6,7%	20%	43,3%	23,3%	6,7%

UNDERVISNINGSPRISIS:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
4 år eller mindre	46,2%	11,2%	34,6%	7,7%	-
5-9 år	20%	25%	30%	15%	10%
10-19 år	33,3%	22,2%	33,3%	7,4%	3,7%
20-25 år	40%	10%	40%	10%	-
Over 25 år	19%	28,6%	33,3%	14,3%	4,8%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Allmennlærerutdanning	60%	30%	10%	-	-
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	25%	12,5%	31,3%	25%	6,3%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	36,8%	21,1%	36,8%	3,5%	1,8%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	6,7%	13,3%	46,7%	20%	13,3%
Anna type utdanning	16,7%	33,3%	16,7%	33,3%	-

Påstand: Læreplanen sitt fokus på lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag er hensiktsmessig

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	46	43	10	1	2	3
Prosent	45,1%	42,2%	9,8%	1%	2%	-

Gjennomsnitt: 1,73 Median: 2=delvis samd Modus: samd Standardavvik: 0,83

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	44,9%	42,9%	6,2%	2%	2%
Kvinne	45,3%	41,5%	11,3%	-	1,9%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	40,9%	50%	4,5%	4,5%	-
Framandspråk	60%	33,3%	6,7%	-	-
Samfunnsfag	61,5%	30,8%	7,7%	-	-
Realfag	43,5%	21,7%	26,1%	-	8,7%
Yrkesfag	34,5%	62,1%	3,4%	-	-

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	52%	40%	8%	-	-
5-9 år	45%	45%	5%	5%	-
10-19 år	46,2%	42,3%	7,7%	-	3,8%
20-25 år	40%	30%	20%	-	10%
Over 25 år	38,1%	47,6%	14,3%	-	-

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	70%	30%	-	-	-
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	57,1%	21,4%	7,1%	7,1%	7,1%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	43,1%	41,4%	13,8%	-	1,7%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	40%	60%	-	-	-
Anna type utdanning	-	80%	20%	-	-

Påstand: Lesing er den viktigaste kompetansen elevane lærer seg i skulen

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	35	51	12	4	2	1
Prosent	33,7%	49%	11,5%	3,8%	1,9%	-

Gjennomsnitt: 1,91 Median: 2=delvis samd Modus: delvis samd Standardavvik: 0,88

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	39,2%	47,1%	7,8%	3,9%	2%
Kvinne	28,3%	50,9%	15,1%	3,8%	1,9%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	31,8%	59,1%	9,1%	-	-
Framandspråk	46,7%	40%	6,7%	-	6,7%
Samfunnsfag	7,1%	85,7%	7,1%	-	-
Realfag	30,4%	47,8%	13%	4,3%	4,3%
Yrkesfag	43,3%	30%	16,7%	10%	-

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	26,9%	50%	15,4%	3,8%	3,8%
5-9 år	45%	40%	15%	-	-
10-19 år	48,1%	33,3%	11,1%	7,4%	-
20-25 år	-	90%	-	-	10%
Over 25 år	28,6%	57,1%	9,5%	4,8%	-

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	70%	30%	-	-	-
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	20%	60%	-	13,3%	6,7%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	29,3%	56,9%	10,3%	3,4%	-
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	46,7%	33,3%	20%	-	-
Anna type utdanning	16,7%	16,7%	50%	-	16,7%

Påstand: Alle lærerar er leselærerar

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	34	36	20	6	7	2
Prosent	33%	35%	19,4%	5,8%	6,8%	-

Gjennomsnitt: 2,28 Median: 2=delvis samd Modus: delvis samd Standardavvik: 1,16

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	26,9%	36,5%	19,2%	9,6%	7,7%
Kvinne	39,2%	33,3%	19,6%	2%	5,9%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	45,5%	27,3%	18,2%	4,5%	4,5%
Framandspråk	64,3%	28,6%	-	7,1%	-
Samfunnsfag	35,7%	50%	7,1%	7,1%	-
Realfag	16,7%	25%	37,5%	4,2%	16,7%
Yrkesfag	20,7%	44,8%	20,7%	6,9%	6,9%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	28%	48%	16%	8%	-
5-9 år	35%	20%	25%	5%	15%
10-19 år	42,3%	38,5%	7,7%	7,7%	3,8%
20-25 år	40%	30%	20%	-	10%
Over 25 år	22,7%	31,8%	31,8%	4,5%	9,1%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	70%	20%	-	10%	-
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	37,5%	31,3%	6,3%	5,3%	3,5%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	29,8%	36,8%	24,6%	5,3%	3,5%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	20%	33,3%	26,7%	6,7%	13,3%
Anna type utdanning	20%	60%	20%	-	-

Påstand: Norsk læreren har eit særskilt ansvar for leseopplæringa, også i den vidaregåande skulen

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	52	28	10	10	4	1
Prosent	49,5%	26,7%	9,5%	9,5%	3,8%	-

Gjennomsnitt: 4,10 (snudd skala) Median: 1=samd Modus: samd Standardavvik: 1,15

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	59,6%	23,1%	3,8%	9,6%	3,8%
Kvinne	40,4%	30,8%	15,4%	9,6%	3,8%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	18,2%	31,8%	9,1%	27,3%	13,6%
Framandspråk	53,3%	20%	13,3%	6,7%	6,7%
Samfunnsfag	46,2%	30,8%	15,4%	7,7%	-
Realfag	50%	29,2%	12,5%	8,3%	-
Yrkesfag	73,3%	23,3%	3,3%	-	-

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	44%	44%	8%	4%	-
5-9 år	45%	20%	15%	15%	5%
10-19 år	59,3%	22,2%	7,4%	11,1%	-
20-25 år	40%	30%	20%	-	10%
Over 25 år	54,5%	18,2%	4,5%	13,6%	9,1%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	44,4%	11,1%	-	33,3%	11,1%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	37,5%	31,3%	18,8%	12,5%	-
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	44,8%	31%	18,8%	12,5%	-
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	80%	13,3%	6,7%	-	-
Anna type utdanning	66,7%	33,3%	-	-	-

Påstand: Det bør vere opp til den enkelte faglærer å avgjere om ein vil jobbe med lesing i hans/hennar fag

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	10	19	15	26	34	1
Prosent	9,6%	18,3%	14,4%	25%	32,7%	-

*Gjennomsnitt: 2,47 (snudd skala) Median: 3=verken samd eller usamd Modus: usamd
Standardavvik: 1,37*

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	17,3%	17,3%	17,3%	28,8%	19,2%
Kvinne	1,9%	19,2%	11,5%	21,2%	46,2%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	-	13,6%	4,5%	40,9%	40,9%
Framandspråk	-	-	-	26,7%	73,3%
Samfunnsfag	-	14,3	21,4%	35,7%	28,6%
Realfag	17,4%	26,1%	17,4%	17,4%	21,7%
Yrkesfag	20%	26,7%	23,3%	13,3%	16,7%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	7,7%	19,2%	7,7%	42,3%	23,1%
5-9 år	5%	15%	20%	20%	40%
10-19 år	7,7%	11,5%	15,4%	19,2%	46,2%
20-25 år	10%	40%	20%	10%	20%
Over 25 år	18,2%	18,2%	13,6%	22,7%	27,3%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	-	10%	-	30%	60%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	13,3%	20%	-	20%	46,7%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	5,2%	19%	15,5%	27,6%	32,8%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	26,7%	26,7%	33,3%	6,7%	6,7%
Anna type utdanning	16,7%	-	16,7%	50%	16,7%

Påstand: Lesing er ein viktig reiskap for å kunne tileigne seg fagstoffet i mine fag

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	77	23	3	1	1	-
Prosent	73,3%	21,9%	2,9%	1%	1%	-

Gjennomsnitt: 1,34 Median: 1= samd Modus: samd Standardavvik: 0,68

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	73,1%	23,1%	1,9%	-	1,9%
Kvinne	73,6%	20,8%	3,8%	1,9%	-

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	81,8%	18,2%	-	-	-
Framandspråk	93,3%	6,7%	-	-	-
Samfunnsfag	71,4%	28,6%	-	-	-
Realfag	83,3%	8,3%	4,2%	-	4,2%
Yrkesfag	50%	40%	6,7%	3,3%	-

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	88,5%	7,7%	3,8%	-	-
5-9 år	65%	30%	-	5%	-
10-19 år	70,4%	25,9%	3,7%	-	-
20-25 år	60%	30%	10%	-	-
Over 25 år	72,7%	22,7%	-	-	4,5%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	100%	-	-	-	-
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	62,5%	37,5%	-	-	-
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	77,6%	15,5%	5,2%	-	1,7%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	46,7%	53,3%	-	-	-
Anna type utdanning	83,3%	-	-	16,7%	-

Påstand: Arbeid med lesing vil stele tid frå undervisning av fagstoffet

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	13	20	14	22	36	-
Prosent	12,4%	19%	13,3%	21%	34,3%	-

Gjennomsnitt: 2,54 (snudd skala) Median: 4=delvis usamd Modus: usamd Standardavvik: 1,44

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	19,2%	21,2%	13,5%	21,2%	25%
Kvinne	5,7%	17%	13,2%	20,8%	43,4%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	9,1%	13,6%	4,5%	22,7%	50%
Framandspråk	-	6,7%	-	13,3%	80%
Samfunnsfag	-	14,3%	7,1%	42,9%	35,7%
Realfag	29,2%	4,2%	29,2%	12,5%	25%
Yrkesfag	13,3%	43,3%	16,7%	20%	6,7%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	11,5%	15,4%	11,5%	15,4%	46,2%
5-9 år	5%	30%	20%	5%	40%
10-19 år	11,1%	25,9%	11,1%	22,2%	29,6%
20-25 år	10%	10%	10%	50%	20%
Over 25 år	22,7%	9,1%	13,6%	27,3%	27,3%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	-	10%	-	10%	80%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	18,8%	18,8%	18,8%	6,3%	37,5%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	13,8%	12,1%	13,8%	27,6%	32,8%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	13,3%	46,7%	13,3%	46,7%	13,3%
Anna type utdanning	-	33,3%	16,7%	-	50%

Påstand: Som faglærer har eg ikkje berre ansvar for å undervise elevane i fagstoffet, men også for å rettleie dei på korleis dei kan tileigne seg fagstoffet

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	76	24	3	2	-	-
Prosent	72,4%	22,9%	2,9%	1,9%	-	-

Gjennomsnitt: 1,34 Median: 1=samd Modus: samd Standardavvik: 0,63

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	63,5%	34,6%	1,9%	-	-
Kvinne	81,1%	11,3%	3,8%	3,8%	-

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	72,7%	27,3%	-	-	-
Framandspråk	93,3%	6,7%	-	-	-
Samfunnsfag	57,1%	35,7%	-	7,1%	-
Realfag	79,2%	16,7%	4,2%	-	-
Yrkesfag	63,3%	26,7%	6,7%	3,3%	-

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	80,8%	15,4%	3,8%	-	-
5-9 år	70%	25%	5%	-	-
10-19 år	77,8%	18,5%	-	3,7%	-
20-25 år	40%	40%	10%	10%	-
Over 25 år	72,7%	27,3%	-	-	-

UTDANNINGSBAKGRUNN

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	90%	10%	-	-	-
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	56,3%	43,8%	-	-	-
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	75,9%	19%	1,7%	3,4%	-
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	73,3%	26,7%	-	-	-
Anna type utdanning	50%	16,7%	33,3%	-	-

3) Undervisningspraksis

Påstand: Innføringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit har endra min undervisningspraksis

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad	Veit ikkje
Antal	2	7	30	40	10	16
Prosent	2,2%	7,9%	33,7%	44,9%	11,2%	-

Gjennomsnitt: 3,55 Median: i liten grad Modus: i liten grad Standardavvik: 0,88

KJØNN:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Mann	2,2%	8,7%	34,8%	45,7%	8,7%
Kvinne	2,3%	7%	32,6%	44,2%	14%

UNDERVISNINGSFAG:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Norsk	-	10,5%	42,1%	31,6%	15,8%
Framandspråk	-	15,4%	23,1%	53,8%	7,7%
Samfunnsfag	-	10%	30%	60%	-
Realfag	4,8%	4,8%	28,6%	38,1%	23,8%
Yrkesfag	3,8%	3,8%	38,5%	50%	3,8%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
4 år eller mindre	-	14,3%	14,3%	42,9%	28,6%
5-9 år	5,6%	11,1%	27,8%	44,4%	11,1%
10-19 år	3,8%	-	50%	42,3%	3,8%
20-25 år	-	11,1%	22,2%	55,6%	11,1%
Over 25 år	-	9,1%	36,4%	45,5%	9,1%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Allmennlærerutdanning	-	20%	40%	40%	-
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	7,1%	7,1%	21,4%	50%	14,3%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	-	6,1%	36,7%	44,9%	12,2%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	7,1%	7,1%	35,7%	42,9%	7,1%
Anna type utdanning	-	-	-	50%	50%

Påstand: Eg viser og snakkar med elevane mine om ulike lesestrategiar

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad	Veit ikkje
Antal	4	23	49	21	8	-
Prosent	3,8%	21,9%	46,7%	20%	7,6%	-

Gjennomsnitt: 3,06 Median: til ein viss grad Modus: til ein viss grad Standardavvik: 0,94

KJØNN:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Mann	5,8%	15,4%	51,9%	15,4%	11,5%
Kvinne	1,9%	28,3%	41,4%	24,5%	3,8%

UNDERVISNINGSFAG:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Norsk	9,1%	59,1%	31,8%	-	-
Framandspråk	13,3%	40%	40%	6,7%	-
Samfunnsfag	-	-	64,3%	35,7%	-
Realfag	-	4,2%	54,2%	25%	16,7%
Yrkesfag	-	10%	46,7%	30%	13,3%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
4 år eller mindre	7,7%	15,4%	50%	19,2%	7,7%
5-9 år	-	25%	30%	35%	10%
10-19 år	3,7%	25,9%	55,6%	14,8%	-
20-25 år	-	30%	40%	20%	10%
Over 25 år	4,5%	18,2%	50%	13,6%	13,6%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Allmennlærerutdanning	10%	60%	10%	20%	-
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	6,3%	12,5%	43,8%	12,5%	25%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	3,4%	25,9%	50%	19%	1,7%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	-	-	60%	26,7%	13,3%
Anna type utdanning	-	-	50%	33,3%	16,7%

Påstand: Eg les og jobbar med fagtekstar saman med elevane mine

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad	Veit ikkje
Antal	15	41	38	9	2	-
Prosent	14,3%	39%	36,2%	8,6%	1,9%	-

Gjennomsnitt: 2,45 Median: i nokså stor grad Modus: i nokså stor grad Standardavvik: 0,91

KJØNN:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Mann	13,5%	34,6%	40,4%	7,7%	3,8%
Kvinne	15,1%	43,4%	32,1%	9,4%	-

UNDERVISNINGSFAG:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Norsk	22,7%	63,6%	13,6%	-	-
Framandspråk	53,3%	33,3%	13,3%	-	-
Samfunnsfag	7,1%	35,7%	57,1%	-	-
Realfag	-	25%	50%	16,7%	8,3%
Yrkesfag	3,3%	36,7%	43,3%	16,7%	-

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
4 år eller mindre	15,4%	38,5%	42,3%	3,8%	-
5-9 år	25%	40%	25%	10%	-
10-19 år	14,8%	40,7%	33,3%	11,1%	-
20-25 år	10%	50%	30%	10%	-
Over 25 år	4,5%	31,8%	45,5%	9,1%	9,1%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Allmennlærerutdanning	30%	50%	20%	-	-
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	18,8%	25%	37,5%	12,5%	6,3%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	15,5%	37,9%	36,2%	8,6%	1,7%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	-	46,7%	46,7%	6,7%	-
Anna type utdanning	-	50%	33,3%	16,7%	-

Påstand: Eg brukar tid på førlesingsstrategiar med elevane før dei skal gå i gang med å lese

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad	Veit ikkje
Antal	6	21	44	23	6	5
Prosent	6%	21%	44%	23%	6%	--

Gjennomsnitt: 3,02 Median: til ein viss grad Modus: til ein viss grad Standardavvik: 0,96

KJØNN:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Mann	6,3%	16,7%	50%	16,7%	10,4%
Kvinne	5,8%	25%	38,5%	28,5%	1,9%

UNDERVISNINGSFAG:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Norsk	13,6%	40,9%	31,8%	13,6%	-
Framandspråk	6,7%	20%	66,7%	6,7%	-
Samfunnsfag	-	7,7%	69,2%	23,1%	-
Realfag	9,1%	13,6%	18,2%	45,5%	13,6%
Yrkesfag	-	17,9%	50%	21,4%	10,7%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
4 år eller mindre	12%	12%	52%	20%	4%
5-9 år	5,9%	17,6%	35,3%	35,3%	5,9%
10-19 år	3,7%	29,6%	48,1%	18,5%	-
20-25 år	-	20%	40%	30%	10%
Over 25 år	4,8%	23,8%	38,1%	19%	14,3%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	I stor grad	I nokså stor grad	Til ein viss grad	I liten grad	I ingen grad
Allmennlærerutdanning	20%	30%	40%	10%	-
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	6,3%	25%	18,8%	31,3%	18,8%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	5,6%	20,4%	48,1%	24,1%	1,9%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	-	20%	53,3%	13,3%	13,3%
Anna type utdanning	-	-	60%	40%	-

4) Årsaker og forklaringar

Påstand: Eg føler meg ikkje kompetent til å drive leseundervisning i mine fag

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	3	17	30	17	37	1
Prosent	35,6%	16,3%	28,8%	16,3%	2,9%	-

Gjennomsnitt: 2,35 (snudd skala) Median: delvis usamd Modus: samd Standardavvik: 1,20

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	3,9%	11,8%	37,3%	15,7%	31,4%
Kvinne	1,9%	20,8%	20,8%	17%	39,6%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	-	9,1%	9,1%	13,6%	68,2%
Framandspråk	-	20%	6,7%	26,7%	46,7%
Samfunnsfag	7,1%	14,3%	35,7%	14,3%	28,6%
Realfag	4,2%	8,3%	37,5%	20,8%	29,2%
Yrkesfag	3,4%	27,6%	44,8%	10,3%	13,8%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	-	20%	16%	36%	28%
5-9 år	10%	20%	30%	10%	30%
10-19 år	-	18,5%	29,6%	3,7%	48,1%
20-25 år	-	10%	40%	10%	40%
Over 25 år	4,5%	9,1%	36,4%	18,2%	31,8%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	-	-	10%	20%	70%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	6,3%	18,8%	37,5%	-	37,5%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	1,7%	17,2%	24,1%	19%	37,9%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	6,7%	20%	53,3%	6,7%	13,3%
Anna type utdanning	-	20%	20%	60%	-

Påstand: Eg har ikkje tid til å drive med leseundervisning i mine fag

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	8	20	23	22	31	1
Prosent	7,7%	19,2%	22,1%	21,2%	29,8%	-

Gjennomsnitt: 2,54 (snudd skala) Median: delvis usamd Modus: usamd Standardavvik: 1,31

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	11,8%	23,5%	25,5%	17,6%	21,6%
Kvinne	3,8%	15,1%	18,9%	24,5%	37,7%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	-	13,6%	4,5%	31,8%	50%
Framandspråk	-	6,7%	6,7%	40%	46,7%
Samfunnsfag	7,1%	21,4%	35,7%	7,1%	28,6%
Realfag	20,8%	20,8%	20,8%	8,3%	29,2%
Yrkesfag	6,9%	27,6%	37,9%	20,7%	6,9%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	-	16%	28%	20%	36%
5-9 år	15%	20%	20%	15%	30%
10-19 år	3,7%	18,5%	22,2%	22,2%	33,3%
20-25 år	10%	30%	20%	20%	20%
Over 25 år	13,6%	18,2%	18,2%	27,3%	22,7%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	-	10%	-	20%	70%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	18,8%	25%	18,8%	6,3%	31,3%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	5,2%	22,4%	20,7%	24,1%	27,6%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	13,3%	6,7%	40%	26,7%	13,3%
Anna type utdanning	-	20%	40%	20%	20%

Påstand: Det er ikkje mitt ansvar å drive leseopplæring

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	7	11	16	17	53	1
Prosent	6,7%	10,6%	15,4%	16,3%	51%	-

Gjennomsnitt: 2,06 (snudd skala) Median: usamd Modus: usamd Standardavvik: 1,31

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	9,8%	15,7%	17,6%	17,6%	39,2%
Kvinne	3,8%	5,7%	13,2%	15,1%	62,3%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	-	-	-	9,1%	90,9%
Framandspråk	-	-	-	-	100%
Samfunnsfag	7,1%	-	35,7%	21,4%	35,7%
Realfag	16,7%	12,5%	20,8%	16,7%	33,3%
Yrkesfag	6,9%	27,6%	20,7%	27,6%	17,2%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	4%	8%	12%	8%	68%
5-9 år	15%	10%	15%	15%	45%
10-19 år	3,7%	7,4%	14,8%	18,5%	55,6%
20-25 år	10%	-	30%	20%	40%
Over 25 år	4,5%	22,7%	13,6%	22,7%	36,4%

UTANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	-	-	-	-	100%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	18,8%	6,3%	18,8%	12,5%	43,8%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	3,4%	10,3%	19%	15,5%	51,7%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	13,3%	13,3%	13,3%	40%	20%
Anna type utdanning	-	40%	-	-	60%

5) Til slutt

Påstand: Læreplanen har lukkast med å få lærarar til å fokusere på lesing i andre fag enn norsk

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd	Veit ikkje
Antal	4	24	29	15	12	21
Prosent	4,8%	28,6%	34,5%	17,9%	14,3%	-

*Gjennomsnitt: 3,08 Median: verken samd eller usamd Modus: verken samd eller usamd
Standardavvik: 1,11*

KJØNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Mann	4,7%	32,6%	32,6%	16,3%	14%
Kvinne	4,9%	24,4%	36,6%	19,5%	14,6%

UNDERVISNINGSFAG:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Norsk	-	15%	40%	25%	20%
Framandspråk	16,7%	16,7%	25%	16,7%	25%
Samfunnsfag	9,1%	18,2%	45,5%	18,2%	9,1%
Realfag	5,9%	41,2%	23,5%	11,8%	17,6%
Yrkesfag	-	41,7%	37,5%	16,7%	4,2%

UNDERVISNINGSPRAKSIS:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
4 år eller mindre	6,7%	40%	40%	13,3%	-
5-9 år	6,7%	20%	40%	13,3%	20%
10-19 år	8%	20%	36%	16%	20%
20-25 år	-	11,1%	33,3%	33,3%	22,2%
Over 25 år	-	45%	25%	20%	10%

UTDANNINGSBAKGRUNN:

	Samd	Delvis samd	Verken samd eller usamd	Delvis usamd	Usamd
Allmennlærerutdanning	12,5%	25%	50%	-	12,5%
Faglærerutdanning ved universitet/høgskule	-	41,7%	25%	8,3%	25%
Fagutdanning ved universitet/høgskule +PPU	2,1%	25,5%	31,9%	25,5%	14,9%
Yrkesbakgrunn/yrkesutdanning +PPU	7,1%	28,6%	50%	7,1%	7,1%
Anna type utdanning	33,3%	33,3%	-	33,3%	-

Påstand: Eg har erfart at lesing som grunnleggande ferdigheit har vore tema på følgjande arenaer

<i>I uformelle samtalar med kollegaer</i>	51 svar
<i>På organiserte team- og fagseksjonar</i>	46 svar
<i>På fellesmøte for heile kollegiet</i>	51 svar
<i>På interne og/eller eksterne kurs</i>	34 svar
<i>I elev-foreldresamtalar/møte</i>	22 svar
<i>Anna</i> <i>I så fall kvar:</i>	2 svar Studiesamanheng

VEDLEGG C - Sitat frå opne spørsmål i spørjeskjema (grovt kategorisert)

«Kva legg du i uttrykket «å kunne lese»?»

Teknisk forståing med vekt på avkoding

- Forstå bokstavar som er sett saman i grupper
- Framføring av tekst
- Å kunne avkode bokstavar og ord så automatisk at lesehastigheten vert så høg at den er funksjonell
- Avkode lyd og bokstavar
- Rask gjenkjenning av bokstavar til ord

Kognitiv forståing med hovudvekt på forståingskomponenten

- Forstå teksten og trekke relevant informasjon ut for å bruke det vidare
- Å kunne tilegne seg kunnskap/info gjennom forståelse og tolking
- Å tolke og forstå tekst
- Forstå innhaldet!
- Å forstå det ein les
- Å tolke og forstå innhaldet i ein tekst
- Å kunne tileigne seg informasjon gjennom synet
- Hente informasjon frå tekst
- Evna til å kunne hente informasjon frå tekst
- Å forstå kva ein tekst uttrykker
- Å kunne tileigne seg informasjon frå ein skriven tekst. Forstå ein skriven tekst
- For å lære, forstå og reflektere
- Å kunne lese betyr at ein forstår innhaldet i tekstar ein les
- Forstå tekst
- Forstå skriven tekst
- At ein forstår kva ein les uansett fag/tekst
- Å kunne tileigne seg kunnskap
- Forstå ulike tekstar, forstå betydninga av fagomgrep i ulike fag, forstå hovudinnhaldet og detaljar
- Forstå meining i ein tekst
- Forstå, hente informasjon frå ein tekst
- Kunne forstå tekst, og litt avansert språk som faguttrykk
- Forstå og hente informasjon frå eit breitt utval tekstar
- Å kunne forstå ein tekst
- Vere i stand til å tolke rekke av symbol
- Kunne tolke og forstå teksten
- Kunne tileigne seg kunnskap frå skrivne tekstar
- Å forstå innhaldet i det ein les samt å kunne bruke denne informasjonen
- Forstå det ein les
- Å forstå det som står i ein tekst
- Å kunne forstå teksten
- Kunne sjå og forstå ord. Forstå tydinga bak orda
- Forstå ein tekst
- Å forstå innhaldet i ein tekst og samanhengane på relativt «kort tid»

Heilskapleg forståing

- Å kunne avkode, forstå og reflektere over det ein har lese
- Å kunne lese høgt og inni seg og å forstå det ein les. Samtidig må en kunne lese med et visst tempo for å se sammenhenger i det ein les.

- Kunne bokstaver og lese samanhengande i eit visst tempo, samt forstå det ein les.
- Uttale orda som står skrevet og forstå innhaldet
- At du kan avkode og forstå tekst
- Teknisk: å avkode ein verbaltekst. Å forstå: å forstå innhaldet i ein verbaltekst
- Å kunne hente informasjon frå tekst på ein hensiktsmessig måte. At lesinga er automatisert
- Lese tekst med normal hastigheit+ få med seg innhaldet. I tillegg kunne sortere ut kva som er viktig og mindre viktig.
- Å kunne tolke symbolsamanhengen i bokstavane, og samanhengen i desse
- Å kunne lese teknisk og å kunne forstå det ein les
- Avkode og forstå. Mekanisk + forståing, kunne hente ut info
- Kunne lese og forstå ulike tekstar
- Kunne lese, forstå og tolke fagtekst
- Å forstå skriven tekst, kunne setje saman ord til forståeleg tekst
- At ein kan lese og forstå innhaldet i ein tekst slik at ein seinare kan gjere greie for kva teksten handla om med egne ord
- Kunne lese ein tekst og forstå innhaldet i teksten
- Kunne lese tekst og forstå det som står
- Avkode, forstå og evne til å anvende/reflektere over tekst
- Lese betyr å tolke samansetninga av bokstavar til noko som gir mening i samanhengen den er sett inn i, pluss avkoding
- Kunne gjengje ein tekst munnleg, neste nivå er forståing av det ein les
- Å kunne dra saman bokstavane til ord. Forstå orda og ha ein viss flyt i lesinga
- Kunne gjenkjenne lydteikn, setje dei saman til meningsbærande ord som igjen blir sett saman til ein meningsbærande heilskap = forståing
- 1) å kunne uttale/lese stilt ord, setningar og teikn 2) kunne skape forståing ut frå det ein les
- Avkode og forstå innhaldet
- Lese og forstå det faglege innhaldet
- Å lese betyr for meg å kunne forstå det ein les. At ein kan både avkode og forstå
- Å kunne setje saman bokstavar til ord, og forstå samanhengen mellom ord i ei setning slik at ein kan forstå ein tekst.
- Avkode, trekke saman ord, forstå ord
- Å kunne setje saman bokstavar til ord og setningar som gir mening.
- Lese og forstå det ein les, omsetje det du les i forståing og handling
- Lese og forstå
- Å kunne lese, hugse og forstå teksten
- Lese ein tekst i ei bok og forstå innhaldet
- Avkode, forstå kva som står skrive

«Open kategori»/diverse

- Lese skrifteleg tekst i ei bok eller digitalt, eller lese ein situasjon/ein samanheng
- Kunne tileigne seg innhaldet i ein skriven tekst
- Å lese på eit nivå over 5.klasse, å kunne den 2.leseopplæringa og forstå omgrep i faga
- Å kunne hente informasjon frå skriftlege kjelder, kunne forstå tabellar, grafar og illustrasjonar.
- Funksjonelt nivå på leseferdigheitene – til dagleg bruk
- Å ha grunnleggjande ferdighet både rent syntetisk pluss å få med seg innhaldet/refleksjonen.

«Kva legg du i omgrepet «lesing som grunnleggjande ferdigheit?»»

Som reiskap for læring, særleg knytt til skulekonteksten:

- Ein skal kunne vere i stand til å lese, forstå, tolke kva ein les
- At elevane må kunne lese for å kome vidare i læringsprosessen
- Forstå det ein lesar
- Basis – viktigaste eigenskap/kunnskap
- Den lesekompetansen som er naudsynt for å lære og utøve eit fag/yrke
- Forstå tekst slik at det gir kunnskap i faget
- At du kan forstå kva du les i andre fag også
- Kunne lese tekst og figurar
- Ha kompetanse til å «lese» ulike typar tekstar
- Har nok ferdighet til å kunne lese, hente informasjon ut frå tekst på en hensiktsmessig måte
- Lese, forstå kva det handlar om /kva som skal gjerast
- Å kunne lese
- Det er noe man må kunne for å lære seg alt annet
- Å kunne lese nok til å forstå faget
- At det er greitt å kunne å lese
- Er avhengig av å kunne lese for å arbeide med alle type fag
- Lesing er ein føresetnad for å kunne tileigne seg kunnskap i alle fag
- Lesing er svært sentralt i alle fag. Om ein meistrar lesing dårleg, vil det få konsekvensar i alle fag
- Alle må kunne det. Det er viktig for alle, i alle fag og i alle yrke
- At alle elevar (og andre) må kunne forstå skriven tekst
- Kunne lese og forstå lærebøker/fagtekstar
- Viktig ferdigheit som er viktig for å utvikle vidare/ny kunnskap på ulike område
- At lesing er viktig i alle fag for kunne tileigne seg kunnskapen
- At lesing er viktig i alle fag for å kunne lære seg faga
- At ein kan lese, for å kunne tilegne seg meir kunnskap
- Kunne hente meining frå skriftleg tekst
- Basis, forutsetnad for å tileigne seg fag
- Lesing og leseferdigheit er inngangsport til læring
- Framføring inkludert kompetanse i det du les
- At elevane skal kunne få lesetrening i alle fag
- Lese flytande og tolke innhaldet
- At det er ein kompetanse vi treng for å kunne tileigne oss anna fagleg kompetanse
- For å bygge kunnskap i andre fag må ein kunne lese
- At ein har ferdigheit til å lese/tileigne seg kunnskapar i alle fag og ulike fagområde
- Den andre leseopplæringa, å forstå på eit nivå over 5.klasse
- At lesing er vesentleg for å kunne fungere i dei fleste samanhengar, og viktig i alle fag i skulen. Grunnleggjande på same måte som tale, lytte osv.
- At lesing er noko ein gjer i alle fag

- Lesing er viktig i alle fag, og kva «lesing» er kan variere frå fag til fag.
- At ein skal kunne gjere seg forstått med enkel tekst og trene på det i undervisning (dei som ikkje vil slepp sjølvst)
- At det å kunne lese er grunnlaget for vidare læring, kunne skaffe seg nødvendig informasjon
- At lesing er fundament for læring
- Knytt til læreplan
- Du må kunne lese og forstå tekstar som det blir forventa at du kan på det nivået du er på/bør vere på
- At det er nødvendig å kunne lese og forstå ein tekst for å lære seg andre ting
- læringsstrategi
- Lesing er grunnleggjande for all læring. Ein skjønner ikkje matte om ein ikkje kan lese forklaringane.
- At det må på plass som «plattform» for å kunne ta neste steg i faget
- Å kunne lese er grunnleggjande for læring i alle fag
- Å kunne lese for å forstå alle fag
- Floskel – meir lesing skal jo vere reiskap for fleire fag
- At lesing er viktig for å kunne tilegne seg kunnskap i aktuelle fag
- Kunne tilegne seg kunnskap ved lesing
- At det er avgjerande for alle fag i skulen å forstå ein tekst
- Lesing blir kravd i alle fag for å kunne tileigne seg kunnskap
- Lesing er grunnlaget for ein stor del av læringa
- Minimumsferdigheter
- At lesing er ein ferdigheit ein må ha for å kunne meistre andre fag
- Basiskunnskap
- At «dårleg leseferdiheit « ikkje skal stå i vegen for læring i faga

Forstått i ein større samfunnskontekst

- At lesing er grunnlaget for svært mykje av det vi førete oss i livet
- At det er viktig at lesing som ferdighet er tilstade for å kunne oppleve mestring, og utvikle seg vidare
- Å kunne lese er en egenskap en treng uansett hvilket yrke en skal utøve. En trenger å kunne lese for å klare seg selv
- Noko ein treng for å kunne utføre andre naudsynte oppgåver
- At du skal kunne forstå kva du les i ulike sjangrar. Du skal kunne lese godt sidan det er avgjerande for å lukkast i skule og samfunn
- Lesing er viktig for dei fleste aktivitetar i den moderne verden
- Det å kunne lese og forstå alle moglege slags tekstar er nødvendig for å kunne orientere seg i og forstå samfunnet i dag. Gjennom skulen må vi difor hjelpe / lære elevane å lese mange ulike tekstar slik at dei sjølve kan møte og forstå nye tekstar vidare i livet.
- Ein viktig kunnskap/metode for å kunne delta på skulen og i samfunnet

- At lesing er noko grunnleggjande som vi må ha med oss for å klare oss i samfunnet, noko som skal vere fokus på i alle fag, og ansvarsområde i alle fag
- Kunne skimlese, kunne gjenfortelje det ein les. Ein møter skriven tekst alle stadar i samfunnet vårt, og det er difor viktig for å vere ein del av samfunnet. Skilt, ikon, bruksanvisningar, bussruter osv.
- Få essensen ut av ein tekst
- At alle skal vere i stand til å lese tekstar
- At ei må kunne lese og forstå kva ein les
- Du får det enklare i livet om du beherskar det
- At dette er noko alle treng for å klare seg i dagens samfunn
- Forstå orda ein les og det faglege innhaldet i tekstane
- Alt som står over, kanskje med unntak av refleksjon
- Lesing bør liggje til grunne for all læring, i og med ein som menneske møter skrift/tekst kvar dag. Det er naudsynt å ha denne ferdigheita for å fungere i samfunnet
- Kan man ikke lese blir så og si alle oppgaver håpløse
- Alle har behov for ein viss kompetanse i lesing for å kunne tilegne seg andre fag og klare seg vidare i livet.
- Kunne lese og forstå ein tekst, forklare og gjengje
- Lesing er naudsynt i mange fag, er ein ferdigheit som ein treng i ulike situasjonar i livet
- Særs viktig å kunne lese godt og effektivt

«Korleis tolkar og forstår du mandatet om at du skal vere leselærer i dine fag?»

Fokus på læraren:

- At eg har ansvaret for å stimulere til leselyst og rettleie elevane slik at dei kan få størst mogeleg kompetanse og ditto utbytte av lesing
- Ein skal kunne forklare/uttrykke seg på en slik måte at elevane skal kunne forstå og tolke budskapet/undervisninga frå læraren
- Eg må hjelpe elevane slik at dei kan forstå innhaldet i ulike tekstar. Terminologien i faga er viktig
- Eg skal hjelpe med tolking av tekster
- Tenke gjennom korleis elevane får tak i kunnskap som blir formidla skriftleg
- Hjelpe/rettleie elevane slik at dei tileignar seg eit høgast mogeleg fagleg nivå
- Eg må sørge for at elevane les artiklar og autentiske tekstar også i andre fag enn norsk.
- At eg skal syne elevane korleis lesekompetanse er naudsynt i faget
- Lage gode planar for kva elevane skal førebu seg i når det gjeld lesing i læreboka
- Hjelpe elevane til å kunne ta mot skriftlege kunnskapar og oppgåver
- Skal kunne hjelpe elevane med å tileigne seg kunnskap gjennom lesing
- At vi i all undervisning skal ta hensyn til at elever har ulike leseferdigheter. Legge opp med føraktivitetar, begrepsavklaring, gjennomgang osv. ikke ta for gitt at elever mestrer lesing av fagtekster

- Skal hjelpe eleven til å forstå kva han les i faga
- Hjelpe de med å tolke den type tekst som er spesifikk for mine fag. Kun svake, fremmedspråklige jeg hjelper med dette
- Vere obs på vanskar enkeltelevar har i forhold til lesing, ikkje ta det som ei selvfølge at eleven les og forstår teksten, arbeide med fagord og andre vanskelige ord
- Har ansvar for at elevane oppfattar den skriftlege presentasjonen av faget
- Vi øver på uttale, og jobbar grundig med tekstane.
- Følgje med om elevane greier å hente ut info ved lesing. Varierer lesemåtar
- At eg skal lære elevane mine korleis dei skal tolke, forstå og kunne trekke ut informasjon og kunnskap frå ein fagtekst
- Lære elevane å forstå kva dei ulike faguttrykka tyder
- Rettleie elevane til å lese/forstå fagtekstar
- Eg har ansvar for å lære elevane korleis dei kan finne ut kva tekstane i faget mitt handlar om, altså korleis ein skal lese tekstane for å finne den informasjonen/kunnskapen dei formidlar
- Hjelpe elevane til å forstå faguttrykk og lære dei å hente informasjon frå teksten
- Hjelpe å forstå faguttrykk og lære dei å skjønne kva som blir spurt etter
- At ein heile tida er klar på det ein i all type undervisning skal lese, blir lest riktig
- At eg skal legge til rette, inspirere og motivere dei unge i denne «kunsten»
- Fagterminologi må faglærer kunne
- Mitt mandat er å gjere elevane i stand til å tilegine seg kunnskap gjennom lesing i mine fag
- At også eg som samfunnsfag og engelsklærer har ansvar for å hjelpe elevane til å utvikle leseferdigheit i mine fag
- At lesing skal vere ein del av faget eg underviser i
- At det er eit felles ansvar
- At du skal gje eleven innføring i fag, gje dei kunnskap om faget
- At eg skal legge vekt på forståing av tekst/skriftlege kjelder i mine fag. At eg skal rettleie elevane i lesestrategiar og kjeldekritikk
- Kombinerer lesing nesten alltid med skriving
- Lære elevane å lese og skrive i mine fag, spesifikke tekstar og bruk av faginnhald eller grammatikk
- Hjelpe elevane med å finne essensen i tekstar
- Øve opp og lese i faga
- Eg skal hjelpe elevane med det dei ikkje klarar/forstår
- Eg skal kunne
 - o Vurdere om eleven sitt fundament er på plass
 - o Kunne bidra til forsterking av fundamentet, dersom nødvendig
 - o Trene eleven opp til å vidareutvikle lesing som reiskap for læring
- Hjelpe dei elevane som ikkje er gode lesarar (og alle!) til å lære dei strategiar for å bli betre å lese
- Lære elevane å forstå innhaldet, fagterminologien. Å lære elevane til å forstå og presist gjengi fagleg innhald i artiklar av fagleg art.
- Det er et mandat jeg i første omgang kobler til faget mitt(norsk). Jeg tar altså for gitt at eleven innehar de grunnleggende ferdighetene, og da gjenstår det for meg å gå dypere inn i den reflekterende forståelsen/egenskapen til eleven
- Må vektlegge lesing uansett fag
- At eg skal bidra til at mine elevar greier å forstå komplekse setningar på spansk
- Ha fokus på lesing, leseforståing og leseopplæring

- Dette er sentralt, eg underviser i språk
- Alle har ansvar til å hjelpe elevane undervegs. Melde behov for hjelp til leiing. Gjennomføre kartleggingsprøver og rette dei.
- At eg skal hjelpe elevar til å forstå det faglege dei les, til dømes forklare ord og uttrykk. Sette det i ein samanheng slik at dei forstår. Hjelpe dei til å forstå fagspråket
- Få elvane til å forstå det dei les
- Skal bidra til at elevane utviklar betre lesekunnskapar
- Ta ansvar for leseutviklinga i alle fag
- At eg skal ha fokus på lesing og leseforståing
- Syte for at elevane forstår det dei les
- At der skal vere lesing i mine fag
- At eg hjelper elevane med lesestrategiar i mine fag (samfunnsfag)
- Lære elevane å lese i mine fag, måtar å lese på, teknikkar for å forstå
- Invitere elevane til å reflektere rundt innhaldet/bodskapen i ein tekst
- Eg skal legge til rette for og undervis elevane i lesestrategiar, slik at dei kan få best mogeleg utbyte fagleg, og finne ut korleis dei best kan lese for å lære
- Gi opplæring i korleis elvane skal forhalde seg til tekst innanfor det aktuelle faget.
- At vi veileder elevane og viser kor dei finn viktig lærestoff i læreboka
- At alle lærarane uansett fag skal trene elevane i lesing
- At eg skal fokusere på det i timane i form av studieteknikk

Fokus på eleven:

- I mine fag handalar det som eg meiner, at elevane skal få forståing over det dei les
- At alle elevane kan lese og forstå innhaldet i lærebøkene.
- Eg tenker at mengde er viktig, at dei faktisk les
- Korleis lese smart i dette faget. Forstå bruken av ulike faguttrykk og spesifikke bruksområder/meiningar kontra bruken i andre fag
- Alle skal kunne lese ei tekstoppgåve og vite etterpå kva som skal gjerast
- At elevane skal kunne beskrive arbeidet sitt i tekst og forstå andres beskrivelsar
- Dei må ha fokus på forståing av det som blir lese
- A)elevane skal forstå skriftlege fagtekstar, b)lese praktiske faglege samanhengar, c)forstå kontekst
- I mine fag skal eleven sette seg inn i faget gjennom faglitteratur, gjerne i ulike sjangrar. Dei skal kunne bruke det dei les i oppgåver og munnleg diskusjon. Øving i ulike måtar å tilegne seg tekst på, skrive notat, understreking, skumlesing osv.
- Elevane må kunne lese oppgåvetekst som dei får utlevert, bøker i emne/fag og forstå kva som står der
- At elevar skal øve på høgtlesing, lese 2 og 2 i lag, levere innleveringsoppgåver, å ha høgtlesing for elevane og forklare omgrep
- at elevane skal forstå fagterminologi og dermed forstå innhaldet i ein fagleg tekst
- At elevane skal kunne forstå både enkle (spanske eller engelske ord) tekstar og framanspråkleg informasjon på norsk
- Hvordan lese for å lære faget
- Det er viktig at elevane mine lærer seg ulike lesestrategiar slik at dei kan løyse ulike oppgåver, til dømes spørsmål til tekst, refleksjon, diskusjon
-

Diverse:

- Greit
- Framføring

- Som ganske breitt og fleksibelt
- I norskfaget er dette ein naturleg del av undervisninga. Det er forskjell på å jobbe med ulike tekstar, skjønnlitteratur og sakprosa, og pensum. Men ein bør kanskje jobbe meir på same måte...
- Begrepstrening
- Prøver å senke kompetansen, den fagspesifikke. Alle skal kunne litt, men hugs løft alle
- Har ikkje tenkt at eg er leselærer i mitt fag. Fortel sjølvsagt korleis dei best kan lære seg stoffet.
- Leselærer er eit nytt ord for meg
- Burde hatt meir fokus på det
- Har ikkje tenkt på det!

«Kva tenker du om at alle lærarar etter læreplanen i kunnskapsløftet skal vere leselærarar i sine fag?»

Positivt formulerte svar:

- Synest det er heilt naturleg
- Viktig og riktig
- Alle bør vere leselærarar, men eg trur mange på yrkesfag kvir seg
- Et viktig mål
- Bra
- Eg tenker at det er en god ide
- Nyttig å jobbe med lesing i alle fag, flott!
- Viktig! kollektivt ansvar
- Veldig bra, det kjem elevane til gode
- Det er viktig. Manglande matematikkferdigheit er ofte eigentlig manglande leseferdigheit.
- Bra
- Heilt eining i det
- Fornuftig
- Bra, kan gjere elevane til betre lesarar
- Alle lærarar bør vere opptekne av elevane sin lesedugleik, og sjå det som si oppgåve å kartlegge, stimulere og rettleie elevane i leseprosessen.
- Det at elevane kan lese og forstå det dei lese er svært viktig. Manglande leseferdighet fører til dårleg måloppnåing i andre fag
- Viktig! Ikkje alle elevar har like føresetnader, same leseferdigheit. Det må alle lærarar vite og ta hensyn til
- Alle faglærarar må lære sine elevar å lese «fagtekstar» og sette dei inn i /kople desse til faget sitt kompetansemål
- Viktig!
- Viktig for elevane si tileigning av kunnskap i alle fag
- Viktig. Dei skal ikkje lære elevane å lese, men korleis dei skal lese i sine fag
- Bra. Alle lærarar må kunne om lesing for å kunne hjelpe elevane i sine fag
- Ulike tekstar må lesast på ulikt vis. Ein faglærer i norsk kan ikkje lese rettleiingar frå

til dømes elektroniske produsentar, det kan elektronikk-læraren. Han er den best skikka til å lære elevane å lese dei tekstane

- Det er ein god tanke, lesing inngår i alle fag
- Da hjelper man eleven til å forstå faguttrykk i sine fag. Man må kunne lese for alle og har tekster man må kunne hente kunnskap frå.
- Samd
- Fagleg tilnærming i praktiske fag må innebere ein struktur som legg til rette for at eleven sjølv reflekterer over faglege og kontekstuelle samanhengar
- Samd
- Nyttig. Ein treng leseferdigheter i alle fag, derfor bør alle bidra i opplæringa
- Eg tenker at det er nødvendig
- Positivt, det er viktig å kunne lese, både dikt og fagtekstar, eller ei kvittering for den saks skuld. Det kan ein trene på i alle fag
- Dei er ein naturleg del av alle fag
- Viktig at tekstar i alle fag blir forstått av elevane
- Synst det er positivt, fører til at ein blir meir bevisst på si rolle
- Krav til lærarane i andre fag enn norsk at dei skal lære elevane å lese, til dømes i matte, programfag osv. Det er flott!
- Naturligvis
- Viktig. Hvert fag bruker lesing på ulike måter
- Heilt einig, men kvar på sin måte frå fag til fag
- Viktig at alle lærarane hjelper til med avkodning og studieteknikk slik at elevane ser kor viktig dette med lesing er
- Det er bra. Lesing er basis for læring, og ein les ulikt i ulike fag. Alle fag inneheld læring, så alle bør også fokusere på lesing
- Slik må det berre vere fordi lesing og læring vil vere ulikt frå eitt fag til eit anna.

Negativt formulerte svar:

- Vanskar med å følgje opp alle elvane på ein forsvarleg måte
- Betyr i praksis i vgs. at ein skal fokusere mindre på det fagspesifikke.
- Uenig
- Vanskeleg å gjennomføre, spesielt i yrkesfaga
- Ikkje alltid lett å gjennomføre
- Ikkje eining
- Vanskeleg
- Det er det kanskje ikkje tid til
- Tragisk!
- Synst ikkje noko om det
- At det vil stele tid frå mitt fag!
- Har ikkje høyrte om det
- Må vi meine noko om det? det er vel berre slik...

Nøytrale eller både/og svar:

- Ja, det bør dei, men slik er det ikkje. Fleirtalet tenker lesing = norskfaget sitt ansvar. Dette skaper splid mellom kollegaene.
- Klokt utgangspunkt som krev presisering og oppfølging
- Bra, men burde gjere meir /lære meir om korleis ein skal gjennomføre det reint praktisk
- Viktig tanke, men kan ikkje heilt sjå at det skjer i praksis
- Ok, men leseopplæringa må ha ulike mål, metodar og nivå i dei ulike skuleslaga og årstrinna
- Relevant for mitt fag. Usikker på om lærarar i alle fag tenkjer det same

- Heilt kurant
- Ok, på lik linje med at matematikk, samfunnsfag, digitale ferdigheiter er integrert i alle fag
- Det er forskjellige tekstar i dei ulike faga, og læraren må vere der og forklare slik at elevane kan tyde/forstå dei ulike tekstane. Men trene på å kunne lese og seie ord burde vore lært i grunnskulen.
- Det er viktig så lenge det er fagretta, i dei teoribaserte idrettsfaga handlar det vel litt meir om tolking, forståing og analysing av fagtekstar/teori
- Det er krevende. Det tar tid, men kan være nyttig viss en knytter det til faget
- Det spørts kva ein meiner med leselærer. Eg trur ikkje alle kan vere det slik språklærarar er det. Men dei bør sjå positivt på lesing, legge til rette for det og samarbeide med språkfag
- Ok
- Fin målsetning, men urealistisk
- Greitt
- Ok til en viss grad
- Det blir nok ikkje gjennomført slik
- Fint, men fungerer ikkje i praksis slik eg kjenner det
- Tja
- Ok
- Tolking av mandatet er sprikande
- At ikkje alle lærarar veit det eller bryr seg med det
- Har ikkje tenkt så mykje på det
- Greitt
- Tanken er god, men dette blir nok ikkje prioritert like høgt i alle fag
- Merkeleg med tanke på å lese setningar. Men å lære å få med seg viktige ting i ein fagtekst, der er det viktig.
- Eg er einig i at dette bør vere eit ansvar alle lærarar bør dele og jobbe aktivt med i sine fag, men nokre fag meir enn andre

«Kva tenker du skal til for at du best mogeleg skal kunne jobbe med lesing som grunnleggjande ferdigheit?»

Kompetanse:

- Ha meir kunnskap. Eg kan ikkje nok om korleis eg skal drive leseopplæring. Eg skulle gjerne hatt meir kunnskap om lesestrategiar.
- Ha meir kunnskap. Eg har ikkje nok kunnskap til å drive leseopplæring
- Opplæring i generelle strategiar
- Kursing av alle lærarane i alle fag
- At eg sjølv får meir kunnskap om og blir meir bevisst på lesing og strategiar for lesing. Fagutdanninga mi (engelsk og historie) har lagt vekt på lesing på eit høgt nivå, eg har ikkje lært så mykje om lesestrategiar og studieteknikk
- Meir info om lesing til meg som lærar
- Eg må få synleggjort korleis det best kan gjerast, og at det er rett bruk av tid i faget
- Inspirasjonsvideo om korleis gjere det
- Meir erfaring

- Fleire gode opplegg som fungerer
- Gode førelesingsopplegg
- Kurs for å forstå utfordringane elevane har med lesing
- Lære meir om det
- Fleire kurs med Asperanden
- Kurs for programfagslærarar.
- Vere trygg på teori om lesestrategi. Kunne presentere gode lesestrategiar.
- Eg skulle gjerne lært meir om korleis eg skal lære bort leseferdigheiter
- Temasamling om studieteknikk på fellessamlingar for lærarar er viktig og veldig bra for å få nye idear og tips til korleis vi kan arbeide med dette.

Tid:

- Det må bli satt av meir tid slik at ein får tid til å kome gjennom pensum samstundes som ein kan lære elevane å lese i det aktuelle faga.
- Meir tid til det og større fokus på dette i fagets læreplan
- Må ha meir tid for å arbeide med dette
- Betre tid
- Bruke mindre tid på forelesing og forklaring i fellesskap
- Meir tid
- Tilstrekkeleg tid. Fagstoff som er uinteressant for elevane
- Har ikkje tid til det. Grunnskulen må lære dei å lese
- Meir tid og tilgang til spanande lesestoff
- Mindre grupper og meir tid til faget
- Litt meir tid
- Tid, og at nokon gjer ei kvalifisert vurdering av kor mange læreplanmål det er realistisk å klare å gjere eit kvalitativt godt arbeid med, til dømes i eldre historie!
- Setje av tid, setje det inn på planen
- Meir tid i faga
- Tid
- Meir tid

Samarbeid:

- Fakseksjonane kan gå i lag og ha felles «lesetrening» slik at elevane kan hente ut informasjonen dei treng og setje det i riktig kontekst
- Meir tid til samarbeid om lesing, for å kunne gjennomføre gode «leseøker/undervising om lesing for elevane
- Gruppearbeid/ diskusjonar på tvers av fag i kolleiget om korleis ein kan gjere det i ulike fag
- Eg gjer dette allereie, men betre samarbeid med andre fag hadde gjort det enklare. Dette gjeld spesielt for yrkesfag, der samarbeid og relevans av fagstoff kan føre til auka lesemotivasjon.
-

Fokus og bevisstgjerjing

- Å fokusere på det undervegs. Få elevane til å forstå at det handlar ikkje berre om sjølve lesinga, men å forstå og tolke det dei les. Eg syns blant anna at det er viktig å jobbe med tolking av oppgåvetekstar. Der elevane viser forståing av oppgåvetekster og kan svare/reflektere riktig.
- Flytte fokus- få tips og erfaringar frå andre. Egne nettsider
- Halde fokuset oppe. Vere det bevist i arbeid med all tekst. Legge det opp hensiktsmessig for elevane.

- Bevisstgjerung av temaet i korleis eg driv undervisninga mi
- Fokus på det
- Kontinuereleg fokus og bevisstgjerung slik at ein ser nytteverdien
- Meir fokus på å jobbe variert med tekstar
- Fokus på at det er viktig hjelper meg til å hugse det/gjennomføre det
- Få elevane til å forstå kor viktig lesing er for resten av livet, arbeidslivet osv. kople teori og praksis, slik at dei blir motiverte og ser hensikta med kor viktig lesing er, i alle fag, ikkje berre i språkfaga.
- Bevisstgjerung
- Bevisstgjerung og motivasjon
- Fokuserer/reflektere meir over det
- Felles fokus på skulen. Nytteeffekt hos eleven.
- Få elevane til å forstå at lesing er basis for å tileigne seg teoretisk kunnskap
- Felles fokus, at ein har det som eit satsingsområde for alle lærarar ved ein skule
- Påminning av meg og motivasjon for dette hos elevane
- Alle må vere seg sitt ansvar bevisst!

Anna:

- I mitt fag og i min klasse skulle det ha vært med en spesialpedagog for å hjelpe de elevene som er så svake når en har nesten 60 % av klassen med forskjellige behov
- Sjekke om alle er lesekyndige først. Skaffe opplysningar om kvifor det er slik. Søke hjelp av meir kyndige lærarar om korleis eg kan hjelpe elevane
- Ha lærebok, motivere meg sjølv på at det er viktig, få det inn som «rutine» ved nytt lærestoff. Ikkje ta det som ei selvfølge at elevane les leseleksa
- Jamfør foredrag som Eddi Eidsvåg heldt, er berre 13 % av oss skriftlege. 87 % billedlege eller auditiv. Er det då rett å legge så stor vekt på lesing?
- Tilgjengeleg bøker, papir og blyant for elevane, data og nettbrett har alle (realfag)
- Didaktiske opplegg
- Lese ein tekst og forstå innhaldet
- At dei har bøker. Ikkje berre data. Av og til nytte kopiar som dei kan krote og skrive på
- Eventuelt lage fleire skriftlege oppgåver der elevane må lese og forstå teksten sjølv før eg forklarar oppgåver munnleg
- Tilgang på godt og variert materiale
- Norsklærere!
- Eg tenker at det jobbes en del med både lesing og forståelse av tekst. Men at begrepet i større grad bør spesifiseres/operasjonaliseres for å klargjøre kva som egentleg kreves av oss lærere
- I mine timar er løpet allereie godt tilpassa (spansk). Vi må lese og forstå for å lære fagstoffet, grammatikk og er såleis relevant
- Det krever nok endring i undervisningsopplegg
- Eg prøver å finne ein balanse mellom å lære elevane fagstoff og grunnleggjande ferdigheiter, ikkje berre i norsk men også innan ikt og skriving. Mindre grupper er avgjerande for meir individuell oppfølging
- Gode opplegg knytt til temaet
- Eg er usikker på det her, det passar dårleg i realfaga. Kanskje lettare i norsk, språk og liknande

Dersom det er ditt ansvar i liten grad, kvifor?

- Eg reknar med at elevane i vgs har slike grunnleggjande ferdigheiter på plass
- Dette SKAL dei kunne frå før (så sant dei ikkje er utanlandske!)
- Mine fag er i utgangspunktet praktiske fag. Munnleg og praktisk har vore prioritert.
- Reknar med at det blir gjort i norskfaget
- Mykje «tung» teori som må forklarast forståelsen blir betre med praksis, ikkje lese seg til svar
- Er ikkje direkte «lesetreningsfag» eg har

Dersom du har kryssa i liten grad på endra praksis, kvifor?

- Har ein 50 % stilling – hovedvekt på praktiske oppgåver. Gjennom foredrag har eg innsett at eg må forandre tenkemåte
- Det er ganske naturleg for ein filolog
- Vi må lære FAGSTOFF, har ikkje tid til anna enn begrepstrening i fagstoff
- Det har ikkje vore noko tema om korleis ein skal gjennomføre dette
- Fordi eg føler eg har hatt den undervisningspraksisen heile tida. Trur det har med min yrkesbakgrunn å gjere
- Må bruke timane til det faglige innhaldet, har ikkje tid til å drive leseopplæring i tillegg
- Har aldri stilt spørsmål om ein skal fokusere på lesing; det som er essensielt er korleis ein les, med kva føremål, med kva auge/vinkling og kva ein får ut av lesinga. Dette har då ikkje endra seg! At elevane kan å lese (reint teknisk) er kanskje det ein i mindre grad enn før kan ta for gitt.
- Fordi eg jobbar med leseopplæring uansett
- Eg har jobba som lærar i eitt år og kun jobba etter denne læreplanen
- I norskfaget har det vore praksis i alle år
- Underviste ikkje før innføringa
- Fordi eg bruker mye tid på «lesing» både bokstavelig og som metode
- Dette på grunn av den tradisjonelle oppfatninga om at lesing tilhøyrer dei humanistiske faga generelt og språkfaga spesielt
- Eg har berre jobba etter at det vart innført
- Fordi eg har hatt fokus på det heile tida
- Eg har alltid hatt fokus på lesing og leseforståing
- Har alltid hatt fokus på at elevane øver på å forstå det dei les
- Lesing har alltid vore ein viktig del av norskfaget
- Har konsentrert meg om fagstoffet
- I norskfaget har vi alltid drive med lesing og forståing
- Fordi eg underviser i språkfag der lesing alltid har inngått som ei sentral ferdigheit
- Har alltid lagt vekt på leseforståing, men vil heretter auke satsing på leseforståing i yrkesfag
- Har mykje praksis
- Lite informasjon om dette

- Eg antar at lesing er noko alle kan til ein viss grad
- Har ikkje vore bevisst på det

Dersom du har endra praksis, på kva måte?

- Leser pensum i klassen. Elevane er med på å konkretisere fagord, til dømes ved samtalar seg i mellom.
- Fokus på elevane si forståing av det skriftlege, til dømes tekstoppgåver i matematikk
- Meir høgtlesing to og to. Meir fokus på kunne nøkkelord, sentral info. Meir fokus på praktisk øving med studieteknikk, notatar, til dømes utguling i tekstar. Meir samtale kring innhald og kva ord tyder.
- Brukar meir tid på gjennomgang av fagomgrep i biologi og naturfag
- Set av meir tid til lesing og rapportskriving på skulen
- Stiller spørsmål som kontrollerer at elevane har forstått innhaldet
- Eg forklarar ofte oppgåver munnleg før elevane får dei skriftleg
- Tenker meir på å sjekke at elevane har forstått og tileigna seg stoffet
- Bevisstgjer, også i andre fag enn norskfaget
- Meir bevisst
- Å lese andre ting enn tradisjonelle tekstar, som bilete, film osv
- Meir vekt på omgrepsdefinisjonar for å kunne auke faglege ordforråd
- Meir bevisst på kor viktig lesing er i forståing av tekst og dermed læring
- Setter større fokus på å sjekke forståelse
- Fokus på fagspråket, å forstå. Snakke med elevane om dei skjønar det dei les. Samarbeide med norsklærar
- Les gjennom fagtekst saman med elevane, stiller spørsmål til kvart avsnitt
- Blitt meir bevisst på tydinga av god leseforståing

VEDLEGG D – Transkripsjon av fokusgruppeintervju – 28.08.15

(Først gav eg ein kort introduksjon av prosjektet og føremålet med gruppeintervjuet)

Intervjuar: Aller først, før vi går meir inn og ser på resultatata frå studien min, kva tenker de om at lesing er formulert som grunneleggjande ferdigheit?

Informant 1- samfunnsfagslærer:

Eg tenker at det er veldig viktig, og at vi kan alt for lite om det. At ein har nokre tankar om kva lesing er og at det handlar om å kunne å lese. Vi skulle ha vore litt meir trygge på at når eg har lesing i mine fag, så handlar det meir om at eg skal lære mine elevar korleis dei skal tileigne seg stoffet på. Det er veldig interessant, det er veldig viktig og eg føler at eg kan alt for lite om det. Men sann som eg tenker, så handlar det meir om det som eg ville ha kalla studieteknikk. Korleis dei skal lese ein tekst for å lære noko av den.

Informant 2- framandspråklærer:

Eg er samd i mykje av det du seier. Visst det er noko som er grunnleggjande ferdigheit, så er det jo nettopp lesing. Men det er noko diffust korleis dette er formulert og behandla i læreplanar og lærebøker. Mange lærebøker har forslag til lesestrategiar, men dette er noko som for meg er ganske diffust. Men det handlar om å lese effektivt og fornuftig og å auke graden av læring ved lesing. Og då trur eg kanskje ikkje at datamaskinene bidrar særleg mykje i den retning. Eg trur heller omvendt. At leseferdigheita ikkje blir auka med den «kjapp-kjapp»-haldninga som ein har til det som føregår på skjermen. Ein les veldig fort, skal hente ut nokre opplysningar frå internett og då berre kopierer ein over noko og er ferdig med det. Det blir veldig mykje leksikondata og svært lite refleksjon.

Kommentar frå informant 1 - samfunnsfaglærer:

Ja, Pc-en gjer nok det med lesing til ei endå større utfordring.

Informant 3 – norsklærer

Eg tenker at i norskfaget så er det heilt naturleg og sjølvstakt at lesing er viktig. Men norskfaget har kanskje eit spesielt ansvar for dette med at det er ulike mål med lesinga. Ein kan lese for å få underhaldning, ein kan lese for å lære seg noko nytt eller for å forstå noko. Så norskfaget har eit veldig breitt lesemandat synest eg. Det er ikkje berre for å avkode det vi skal lese.

Informant 4 – yrkesfaglærer

Ja, det er ein grunnleggande teoretisk ferdigheit som ein bør ha på linje med dei andre fire. Men eg tenker på, dette er jo veldig generelle linjer, slik det alltid er i setningar som dette her. Men for meg handlar det om to forskjellige ting. Det eine er det instrumentelle, det å kunne lese med noko lunde hastigheit. Og det andre er det ikkje-instrumentelle som handlar om persepsjon eller det du forstår og kan gjere til gjenstand for tolking og analyse og sånne ting. Og dette heng sjølvstakt i hop også. Men for min del, eg ynskjer å lese raskt, men får det aldri til. Så eg skulle gjerne kunne meir om lesing generelt, kva er det som stimulerer sånne ferdigheiter, både til å lese raskt og forstå raskt. Vi er nok litt ulike når det gjeld hurtigheit, det er det som skil hjernane våre. Nokon er hurtigare enn andre. Ellers er det likt potensiale hos alle blir det sagt. Men som grunnleggande ferdigheit må det jo på plass. Det er ikkje mange fag du kjem særleg langt med utan å kunne lese godt. Det er veldig få.

Informant 5 – realfagslærer

I realfaga trur eg det er mest den tekniske biten med lesinga, det med å sortere informasjon som dei får i form av eit diagram eller eit skjema eller så... men det må jo vere med, det er jo viktig. Men vi fokuserer ikkje så mykje på den tekniske lesingsbiten når det gjeld å lære å lese. Ja, forutan om fortolking av framandord og nye omgrep og sånne ting. Men det er meir som med studieteknikk. Korleis du skal lære i staden for den tekniske biten med korleis du skal lese.

Nokre generelle trendar:

Intervjuar: aller først kan vi sjå på nokre meir generelle trendar. Eg har med følgjande påstand i spørjeskjemaet: «læreplanen sitt fokus på lesing som grunnleggande ferdigheit er hensiktsmessig». Nærare 90% er samde eller delvis samde i denne påstanden (viser stolpediagram på powerpoint). Kva er første reaksjon på dette? Er det som forventa? Samsvarar det med inntrykket de har om korleis kollegaer ser på lesing som grunnleggjande ferdigheit?

Samfunnsfagslærer: Ja, det trur eg nok.

Norsklærer: For oss som er i skulen så er det så sjølvst. Det må lesing til for å få glede og utbytte av skulekvardagen.

Samfunnsfagslærer: men eg vil tru at dersom ein spør om kor mange som faktisk fokuserer på det sjølv, så trur eg kanskje ikkje det vil vere så mange.

Intervjuar: nei, for det er neste steg i analysen. Nesten alle er positive til at det er slik, men visst ein går litt meir konkret på kva ansvar ein har sjølv, så endrar biletet seg. Neste påstand eg vil vise dykk er denne: «I kva grad føler du det er ditt ansvar å drive leseopplæring i dine fag?» Her er det berre rundt 50% som i stor eller nokså stor grad meiner dette. (viser stolpediagram på powerpoint)

Samfunnsfagslærer: åh nei, så dei er ikkje einige i *det* ein gong. Det var litt overraskande.

Intervjuar: korleis kan ein forklare denne variasjonen her trur de, at ein meiner det er hensiktsmessig, men ein har ikkje nødvendigvis sjølve eit ansvar?

Realfagslærer: det her er den tekniske biten av lesing, er det ikkje det?

Intervjuar: nei, det er lesing generelt.

Samfunnsfagslærer: men det kan jo hende at nokre av desse tolkar lesing som den tekniske biten når dei svarar på det slik.

Yrkesfaglærer: ja, at dei skal kunne lese kjapt og sånt.

Framandspråkslærer: uansett er det nok ein påstand som det er vanskeleg å vere usamd i. Mange lærarar klagar på at elevane har dårleg ordforråd, og dei har endå dårlegare forståing for sentrale omgrep, og at det å forstå omgrepsinnhold og utvide ordforråd kanskje også har noko med lesing å gjere. At dei generelt les mindre i dag enn kva dei gjorde tidlegare, på grunn av det underholdningsverktøyet der (peikar på pc) pluss fjernsynet. Kanskje mest i ditt fag, men at eit aspekt vil vere å stimulere til mest mogleg lesing, ikkje nødvendigvis berre i læreboka. Men mest muleg lesing for å auke ordforråd og omgrepsforståing og stå betre rusta i alle fag.

Samfunnsfagslærer: ja, men den store prosenten som er svarar slik trur eg må tenke meir på det å lære å lese, meir grunnleggande.

Intervjuar: kva trur de dette botnar i då? At ein ikkje heilt har forstått leseomgrepet, eller at ein ikkje heilt har sett at det med leseopplæring er eit fellesansvar?

Samfunnsfagslærer: det må no i alle fall vere noko dei ikkje har forstått heilt føler eg då.

Norsklærer: eg trur det har ein del med at i alle år i norsk skule og i andre skulekulturar, så har lesing vore knytt til morsmålsundervisning. Norsk er lik lesing og skriving. Og derfor er det nokre som forstår dette spørsmålet som at ein sjølv skal drive med norskopplæring, sjølv om ein har eit yrkesfag eller realfag.

Intervjuar: at ein ikkje heilt forstår det utvida leseomgrepet då tenker de?

Samfunnsfagslærer: Ja, det tenker eg må vere den einaste forklaringa. Eller så kunne ein jo ikkje vore usamd i denne påstanden.

Intervjuar: visst vi no tek eit steg vidare og ser på praksisen... Eg spurte i kva grad har innføring av lesing som grunnleggjande ferdigheit endra din praksis, så er det altså berre rundt 10% som i stor eller nokså stor grad har endra sin praksis. Elles så seier fleirtalet at det berre i liten eller ingen grad har endra deira praksis (viser stolpediagram på powerpoint). Er det overraskande resultat? Og korleis kan vi forklare dette?

Samfunnsfagslærer: eg ville sikkert sjølv svart på alternativt til ein viss grad, fordi det er noko som etter kvart har gått opp for meg. Og etter at eg liksom har forstått betre kva det inneber, kan eg seie at eg til ein viss grad har endra min praksis. Men at eg også har som mål å bli flinkare.

Norsklærer: så har det kanskje noko med at dette med desse ferdigheitene som skal vere grunnleggjande har kome til læreplanen meir generelt, men dei har ikkje kome heilt til kompetansemåla. Og det er der vi lærarar ofte ser når vi skal ende opp med kva har vi lært gjennom året. Og der står det ikkje så mykje om grunnleggjande ferdigheiter... ikkje som eg har erfart i alle fall.

Samfunnsfagslærer: men lesing som grunnleggjande ferdigheit handlar jo i grunn om korleis ein betre kan nå desse kompetansemåla, det er jo det det eigentleg handlar om.

Yrkesfaglærer: ja, det er instrumentet..

Framandspråkslærer: eg veit ikkje om det vart gjort ein god nok jobb då desse grunnleggjande ferdigheitene vart innført. Dei burde kanskje blitt problematisert og bearbeidd blant lærarane slik at det gjekk klarare opp for dei kor viktig dette er. Eg kan ikkje hugse at det var noko kursing eller opplæringstiltak då denne reforma vart innført for ti år sidan snart.

Norsklærer: det kan jo og vere uttrykk for at vi lærarar er så sjølv gode at vi trur at vi har så pass god undervisning at om det kjem noko godt og nytt inn, så har vi allereie så god undervisning i utgangspunktet at vi ikkje treng det nye...

Framandspråkslærer: og at lesing er noko ein heller burde drive med i barneskulen...

Intervjuar: desse poenga kjem også fram gjennom undersøkinga. Det er mellom anna eit oppfølgingsspørsmål der dei som har kryssa i liten eller ingen grad her skal grunngje kvifor ikkje. Og

der er det fleire som grunnjev med at det har vi jo alltid gjort, derfor har ein heller ikkje endra praksis. Men så er det også nokon her som grunnjev det med at det er barneskulen sitt ansvar. Men tenker de at det kan vere ei forklaring som du var inne på i stad, at det har fått så lite gjennomslag i praksis fordi det har blitt for lite fokusert på frå starten?

Samfunnsfaglærer: ja, det har heilt klart fått lite fokus!

Yrkesfaglærer: og så i den læreplanen som du refererer til, så står det alle dei grunnleggjande ferdigheitene og kva det vil seie å kunne lese i kvart enkelt fag. Der står det ein tre, fire setningar om kvar. Så slik sett er det jo også ein del av kompetansemåla i kvart fag. Men det kan hende at vi i litt for liten grad ser på desse setningane når vi les læreplanen. At vi i større grad les den bakfrå, med fokus på dei konkrete kompetansemåla og faga. I praksis hoppar vi over desse tinga som vi trur og meiner vi har kontroll på, som strukturar og slike ting. Også dei grunnleggjande ferdigheitene.

Norsklærer: det kan vere ei oppklaring kanskje frå deg (peikar på intervjuar), det med desse grunnleggjande ferdigheitene, står det i lag med hovudområda i læreplanen?

Intervjuar: først står det jo litt meir generelt, så står det til kvart enkelt fag kva det betyr i det faget. Så skal det også vere implementert i kompetansemåla. Så det er eigentleg ganske tydeleg og eksplisitt på mange nivå i læreplanen.

Norsklærer: ok, flott. Så då har kanskje eg rett og slett gått glipp av noko...

Samfunnsfaglærer: i samfunnsfag er det på ein måte bruk for det då, for det er for eksempel der det står kva det betyr å drøfte. Det står der. Og det har eg brukt mykje.

Intervjuar: men de tenker då at det kanskje har vore litt for lite fokus?

Alle: ja!

Yrkesfaglærer: eg må jo berre seie i ein innskutt bisetning her at eg kom med Kunnskapsløftet, så eg har ikkje vore her før.

Intervjuar: ja, og det er det også fleire som grunnjev det med, at dei berre har undervist etter denne læreplanen og derfor ikkje endra praksis. Så det er sjølvsagt eit viktig poeng.

Realfagslærer: ja, sjølvsagt, det tenkte eg ikkje på, men det er jo sikkert mange av dei.

Leselærarmandatet og undervisningsfag:

Intervjuar: her er det ganske tydelege trendar, kanskje ikkje så overraskande. Det er ganske tydeleg at norsklærarane og framandspråklærarar, og til ein viss grad samfunnsfagslærarane, er både meir positive og utøver mandatet meir i praksis enn realfagslærarar og yrkesfaglærarar (viser søylediagram på powerpoint). Kva tenker de om dette? Er dette ein naturleg konsekvens av fagas eigenart? Eller er det andre forklaringar?

Realfagslærer: Eg trur at mange av yrkesfaglærarane og realfagslærarane har hovudfaga sine frå universitetet, og har ikkje noko tradisjonell lærarutdanning. Så der har jo aldri vore fokusert på leseopplæring i løpet av dei fem åra eg gjekk på universitetet. Det var jo ikkje noko vi dreiv med i det heile tatt, vi måtte jo lage vår eigen studieteknikk der det var fokus på framandord og fagomgrep. Så ein føler vel at det å drive leseopplæring ikkje er noko du er opplært til sjølv og ikkje kompetent til.

Men vi ser jo at det skortar på elevane sin kompetanse i dette med forståing av tekstar, også i realfaga. Å sortere informasjon og slike ting..

Intervjuar: så du seier det ikkje har vore noko fokus i utdanninga di. Men korleis er dette hos dykk andre? De har vel også utdanning frå universitet?

Samfunnsfagslærer: ja eg har også det. Og nei, det har ikkje vore noko fokus for meg heller...

Intervjuar: er det meir fokus i språkfaga?

Framandspråklærer: nei, det veit eg ikkje. Men eg trur kanskje at vi ser det som meir naturleg og svarar derfor positivt på det. Fordi det er fag som har betydeleg tekstmengde som pensum, at lesing av tekst og analyse av tekst fungerer på ein annan måte i desse faga enn til dømes i realfaga.

Intervjuar: men visst ein ikkje tenker realfag som i matematikk, men til dømes biologi og naturfag. Har ikkje desse faga også ganske lik tekstmengde som til dømes samfunnsfaga? Kvifor er det då likevel forskjell på desse faga?

Realfagslærer: no er det jo ikkje så stor forskjell når det gjeld samfunnsfaga, ja ja, på nokre er det jo det....

Yrkesfaglærer: det er vel vi som kjem dårleg ut, det er berre å erkjenne det. Men eg tenker at eg er heilt på null i forhold til leseopplæring i mine fag. Men eg er veldig opptatt av å korrigere språk, og bruk av fagterminologi. Dei brukar språket sitt, men det kjem litt på outputsida her.

Samfunnsfagslærer: men det er jo i grunn ein del av leseopplæringa det og då...

Yrkesfaglærer: ja, det er kanskje det. Men det er liksom kor set ein begrensinga? Eg trur kanskje at dette med omgrepet leseopplæring, at eg nok tenker litt for trangt om det. At eg ikkje har vide nok kategoriar for kva det inneber, og då tenker eg at nei, det driv eg ikkje med. Leseopplæring kan oppfattast litt vidare enn den kategorien eg puttar det inn i no.

Intervjuar: hadde ein fått eit anna svar om ein hadde bytta ut leseopplæring med til dømes studieteknikk trur de?

Realfagslærer: JA!

Yrkesfaglærer: Ja, definitivt!

Realfagslærer: for det er jo det vi driv med, slår opp framandord og omgrep du ikkje forstår.

Samfunnsfagslærer: ja, men eigentleg så er jo berre ein del av det, av leseopplæringa.

Realfagslærer: er det leseopplæring eller studieteknikk?

Samfunnsfagslærer: studieteknikk er ein del av leseopplæringa tenker eg

Yrkesfaglærer: å jobbe med fagterminologi er jo ein stor del av vårt fag, men er det leseopplæring? (ser på intervjuar)

Intervjuar: ja, eg vil seie det er ein del av det. Visst ein til dømes les i Stortingsmeldingar knytt til Kunnskapsløftet, så prøvar dei å definere lesing mellom anna som ein reiskap for å tileigne seg

lærestoff. Eg har også eit spørsmål i spørjeskjemaet om leseopplæring er det same som studieteknikk, og det er relativt få som er samde i det.

Yrkesfaglærer: berre for å teste omgrepet ditt litt, når eg køyrer mine elevar på heilskaplege presentasjonar der dei skal lage til dømes eit avisoppslag, og vi gjer heile pakken, så er det jo snakk om å lese oppslaget og sjå kva som er vinkla visuelt. Er det samspel i den leseopplevinga som lesaren får mellom tittel, bilde, ingress osv. altså heilskapen. Vi les jo heilskapar også, visuell kommunikasjon. Er det inne i denne kategorien leseopplæring?

Samfunnsfagslærer: eg tenker det, det er å drive leseopplæring slik ein driv i sitt fag.

Intervjuar: men kanskje går det litt på det du seier, at ein mistolkar leseopplæringsomgrepet.

Yrkesfaglærer: ja, men då vil eg seie at aukar frå 1-2 til kanskje opp mot 80-90.

Norsklærer: eg er samd i det du seier. Frykta for å svare feil gjer at ein gjerne snevrar inn ordet leseopplæring til den tekniske delen. Og då kan ein også samstundes fråskrive seg ansvaret meir.

Intervjuar: i det første utkastet til læreplanen var det presisert at norsklæraren hadde eit særskilt ansvar for leseopplæringa. Dette vart deretter fjerna og presisert at det er eit felles ansvar. Eg har også ein påstand i skjemaet som går på dette (viser stolpediagram på powerpoint). Her er dei fleste samde i at norsklærarane har eit særskilt ansvar. Også norsklærarane sjølve meiner det. Korleis forklarar ein dette? Er ein ikkje klar over at dette er formulert som eit fellesansvar? Eller er det tradisjonen i norskfaget? Kva tenkjer de om dette?

Samfunnsfagslærer: kanskje ein då legg særskilt ansvar som at ein også har dette med rettskriving, det meir tekniske med lesinga kanskje.. det som vi andre ikkje skal legge så stor vekt på. Der hadde nok eg sagt delvis samd, fordi eg tenker at akkurat denne biten har dei eit ekstra ansvar for.

Intervjuar: visst eg hadde skrive at norsklærarane har eit særskilt ansvar for å arbeide med studieteknikk, hadde det vore andre resultat då?

Realfagslærer: Ja!

Yrkesfaglærer: ja, heilt klart!

Samfunnsfagslærer: ja, for det meiner eg at dei ikkje har.

Intervjuar: så igjen så går det kanskje mest på korleis vi skal forstå dette leseomgrepet?

Norsklærer: ja, definisjonen av det.

Yrkesfaglærer: ja, kategoriar.

Framandspråkslærer: heilt sikkert!

Norsklærer: berre som ein kort kommentar: No er det jo snakk om forskjell på vidaregåande skule og grunnskule. Med leseopplæring så tenker kanskje mange første klasse. Og då er det jo klart at norsklæraren har eit særskilt ansvar.

Intervjuar: ja, og det presiserer eg også gjennom skjemaet, at no tenker vi den vidaregåande leseopplæringa.

Framandspråklærer: eg hadde eit lite innspel som kanskje ikkje gjekk akkurat på dette, men eg nemnde at internett og pc kanskje bidreg til dårlegare leseevne. Men det er ein ting til som kanskje arbeider mot oss her. Det er lærebøkene i framandspråk. Visst du tek ein kikk på ei lærebok i spansk eller fransk eller tysk frå i dag, og ei som er ti eller femten år gamal, så ser ein at den nyare boka har kortare tekstar. Den har mange utfyllingsoppgåver, den har mykje bilete og den har først og fremst kortare tekstar. Mykje kjappe, enkle dialogar med flotte bilete. Men dei eldre bøkene har lengre tekstar og meir krevjande tekstar å lese.

Intervjuar: kvifor har den utviklinga skjedd då trur de?

Yrkesfaglærer: popularisering av stoffet

Samfunnsfagslærer: eg trur at lesetempoet generelt går ned

Framandspråklærer: det har med nivåsenking, generell nivåsenking.

Yrkesfaglærer: ja, er det det? Veit vi at vi har det?

Samfunnsfagslærer: eg veit i alle fall berre at dei som går på vidaregåande no les mindre enn vi gjorde, då les dei litt saktare og då må dei tilpasse seg det.

Framandspråklærer: mitt inntrykk er at oppgåver, eksamensoppgåver tenderar til å bli enklare.

Yrkesfaglærer: men forskning viser jo at dei unge eigentleg les meir enn nokon gong...

Samfunnsfagslærer: gjer dei det altså?

Yrkesfaglærer: totalt sett ja.

Norsklærer: ja, for dei les heile tida på ein måte

Yrkesfaglærer: men det påverkar ikkje noko lesehastigheit eller noko kognitive ferdigheiter likevel, eller gjer det det? Det er ikkje nokon konkret samanheng der? (ser på intervjuar)

Intervjuar: eg skal ikkje seie sikkert om der er ein samanheng, det blir jo drive mykje forskning på akkurat dette feltet. Men dei les i alle fall andre typar tekstar, gjerne kortare og meir overflatiske, til dømes då i sosiale medium og på telefon.

Yrkesfaglærer: men dei er jo mykje flinkare enn min generasjon i til dømes engelsk. Og eg trur også at dei er flinkare å lese generelle tekstar kjappare enn det vi var.

Samfunnsfagslærer: trur du det altså?

Yrkesfaglærer: du trur ikkje det? (til samfunnsfagslærer)

Samfunnsfagslærer: eg opplever det at visst eg inn i mellom gjer elevane tid til å lese til dømes desse 8 sidene her, så blir eg sjokka over kor lang tid dei brukar på å lese det. Dei les så sakte.

Yrkesfaglærer: du meiner at vi las kjappare?

Samfunnsfagslærer: nei, eg veit ikkje. Det er no berre min teori.

Norsklærer: det er jo kanskje ein del av ein stor skuledebatt. At no går alle elevane i vidaregåande skule. Mens tidlegare var det jo eit alternativ å begynne i arbeidslivet.

Samfunnsfagslærer: ja, det kan jo vere eit poeng

Leselærarmandatet og kjønn:

Intervjuar: Har denne forståinga av leseopplæringsomgrepet og haldninga til det noko med kjønn å gjere? Kva trur de om det, før eg viser nokon resultat?

Samfunnsfagslærer: eg tippar der er ein kjønnsforskjell, at kvinnene er meir positive

Norsklærer: kvinnene tek ansvar!

Yrkesfaglærer: kvinnene tek meir ansvar for leseopplæringa enn menn!

Framandspråkslærer: eg tippar også det

Realfagslærer: ja, det er nok sikkert slik..

Intervjuar: ja, det viser også ein del av resultatata (viser søylediagram på powerpoint). Vi ser her at 40% av kvinnene meiner det i stor grad er deira ansvar, mot 20% av mennene.

Samfunnsfagslærer: kvifor i all verden er det slik i grunn?

Intervjuar: ja, kva trur de? No skal det leggjast til at kvinnene er sterkare representert hos framandspråkslærarane enn menn, og motsett i yrkesfaga. Men desse skilnadane er ikkje store nok til å forklare heile dette utslaget....

Realfagslærer: eg trur...eg veit ikkje om eg skal våge å seie det, men...

Yrkesfaglærer: kom med det!

Realfagslærer: menn er generelt litt mindre ansvarlege enn kvinner...?

(stille lenge, litt latter)

Intervjuar: ja, kva seier de menn til den påstanden?

Yrkesfaglærer: det må jo vere innanfor akkurat det området her det er snakk om då, altså leseopplæring. At der er menn mindre ansvarleg enn kvinner. Det kan jo ikkje vere nokon andre sider i livet vel?

Realfagslærer: jo, eg tenker generelt eg altså!

Samfunnsfagslærer: kvinner er meir opptatt av å følgje reglar, å gjere det som dei er pålagt.

Framandspråkslærer: dette spørsmålet har du stilt til alle dei lærarane i vidaregåande skule? (ser på intervjuar)

Intervjuar: ja, alle dei 105 informantane mine.

Framandspråkslærer: det blir jo rein synsing, men litt i samanheng med det vi snakka om i sta om at lesing er ein grunnskulegreie som ikkje vedkjem oss så mykje, men det vil kanskje kvinnene ta meir ansvar for enn menn. Leseopplæringa blir meir ei kvinnegreie fordi det er flest kvinner i grunnskulen.

Mennene vil kanskje tenke meir at det der får dei drive med i grunnskulen og så får vi halde på med vårt.

Samfunnsfagslærer: kvinner tar vel litt meir ansvar, ein føler seg litt meir bunden av det som står at ein skal gjere.

Norsklærer: det er kanskje også noko med alderssamansetjinga. Det er mange kvinner i vidaregåande skule, og mange av dei er unge. I alle fall yngre enn mennene som er lærarar. Og då er kanskje mennene meir representantar for det gamle systemet, meir konservative. Eg veit ikkje eg, eg berre tenker det.

Intervjuar: ja, interessant. Vi skal sjå litt meir på dette med års undervisningspraksis etterpå, men det er gjennomgåande at akkurat denne variabelen faktisk ikkje har så mykje å seie.

Samfunnsfagslærer: det er jo eit tydeleg funn då, det med kjønn tenker eg. Det er interessant...

Framandspråkslærer: så frå å ha eit kollegium av gamle menn, er vi i ferd med å få eit kollegium med unge kvinner.

Yrkesfaglærer: av unge, *ansvarsbevisste* kvinner!

Framandspråkslærer: ja, og det kan jo få konsekvensar på mange måtar!

(latter)

Leselærarmandat og utdanningsbakgrunn

Intervjuar: så har eg også sett det opp mot kva utdanningsbakgrunn informantane har, og her var det fem ulike alternativ å krysse for (viser spørjeskjemaet). Og her er det ikkje så mange tydelege funn, men det er ein ting som skil seg ut, og det er at dei med allmennlærerutdanning har ei meir heilskapleg forståing av leseomgrepet, dei er meir positive til det og dei utøvar det meir i praksis. Og eitt konkret døme på dette går på praksis, i kva grad ein viser og snakkar med elevane sine om ulike lesestrategiar (viser stolpediagram på powerpoint). Det er generelt få som gjer dette, men dei som skil seg ut her er som de ser dei med allmennlærerutdanning. Kva tenker de om det? Kva kan vere forklaringa på det?

Samfunnsfagslærer: Der er det jo på ein måte slik, då har du heile tida den tanken at du skal bli lærar. Mens mange av oss med universitetsutdanning har tatt alle dei gøye faga og så har vi tatt PPU til slutt, så har vi berre eitt år der det har vore eit lærarfokus på det i det heile tatt.

Framandspråkslærer: i allmennlærerutdanninga er vel pedagogikken integrert i studiet, og det er det jo ikkje for oss frå universitetet. Der er det fokus på faget, og visst det viser seg at ein har lyst til å bli lærar, så må ein ta pedagogikk etterpå. Så det betyr at dei får fokusert på grunnskule og ungdomsskule og ikkje på vidaregåande skule. Og der har dei kanskje også eit anna forhold til lesing og at dette vil slå ut i allmennlærarane sin favør i ein samanheng som dette. Det er ikkje overraskande.

Samfunnsfagslærer: men dei som bør ta dette inn over seg er jo dei som lagar den integrerte lektorutdanninga på universitetet, for dei kjem jo heller ikkje godt ut sjølv om dei også har pedagogikk integrert. Kor viktig det er å setje fokus på det der også...

Intervjuar: ja, for den gruppa utmerkar seg jo ikkje i studien min her, sjølv om ein kanskje skulle vente at dei låg meir likt med allmennlærerutdanninga.

Framandspråklærer: tenker du då på den nye type lektorutdanning til dømes?

Intervjuar: ja

Framandspråklærer: hadde du informantar som hadde denne utdanninga?

Intervjuar: ja, det var nokre av dei.

Norsklærer: det er jo ein slags siger for allmennlærerutdanninga; at dei tenker på den heilskapelege elev og det heile mennesket. Derfor er grunnleggande ferdigheiter viktig.

Leselærarmandatet og undervisningspraksis:

Intervjuar: heilt til slutt så har eg også sett litt på det med tal på år undervisningspraksis. No røpte jo eg meg litt her i sta om dette, men dersom ein skulle synse litt om dette på førehand, kva vil ein anta då? Er det dei med lang undervisningspraksis som er mest positive eller dei meir nyutdanna?

Samfunnsfagslærer: eg vil tenke at det kanskje er meir individuelt, kva type du er som lærar. Og der er ein jo veldig forskjellige, og kanskje litt individualistar. Nokre elsker desse nye tinga og trendane, mens andre er meir sann at slik har eg alltid gjort så kvifor skal eg endre det når det funkantar så bra. Og det finnast nok både unge og gamle slike.

Norsklærer: men det er vel relativt høg gjennomsnittsalder i den vidaregåande skule...

Samfunnsfagslærer: ja, er det det?

Norsklærer: høgare enn i grunnskulen vil eg nok tru..så ein skulle kanskje tru at vi i vidaregåande er litt meir konservative og takkar meir nei sjølv om sjansen for noko nytt byr seg.

Intervjuar: har det med det å gjere då trur de? At dei nyutdanna ikkje nødvendigvis har fått det inn i utdanninga si, men at dei som er nyutdanna generelt er meir opne for nye ting?

Realfagslærer: ja, det trur eg kanskje.

Intervjuar: no er der riktig nok nokre vage trendar også her, til at dei med kortast undervisningspraksis er meir positive. Her har eg brukt ein motsett påstand: det er ikkje mitt ansvar å drive leseopplæring. Og her ser vi at dei mest nyutdanna er mest usamde i det (viser søylediagram på powerpoint). Det er ganske jamt her ser vi, men dersom der er ein trend å spore, ser vi at dei mest nyutdanna ser det mest som sitt ansvar. Kva tenker de om det? Er det naturleg?

Realfagslærer: eg trur at dei som er nyutdanna eller har kort fartstid er nok meir ute etter oppskrifta på å lukkast i jobben. Mens vi som har vore her i fleire år har meir funne den løysinga og veit meir kva som fungerer. Derfor er dei nok meir opne for nye idear.

Samfunnsfagslærer: vi trur i alle fall at vi har funne løysinga..

Realfagslærer: ja, ikkje sant. Vi er komne over i komfortsona liksom...

Norsklærer: akkurat denne figuren synest eg det var vanskelegare å trekke nokre tydelege linjer ut av.

Intervjuar: ja, det er sant. Og no er det jo slik at eg har fleire påstandar i skjemaet, og dei viser alle mykje av det same. Det er altså ingen tydelege trendar utover det som denne figuren her antyd. Det er kanskje litt overraskande, eller kva tenker de?

Norsklærer: vi snakka om hyllest til allmennlærarane, men det er jo for så vidt også ein hyllest til dei som har lang fartstid, at mange av desse også klarer å tilpasse seg nye tankar.

Samfunnsfagslærer: ja, det er sant.

Avslutning:

Intervjuar: Heilt til slutt, er det nokre generelle reaksjonar på det eg har presentert her? Nokre som er overraska? Er det som forventa? Eller har de kanskje nokre spørsmål til resten av studien?

Samfunnsfagslærer: det viktigaste funnet tenker eg då er at det er ganske mange som mest truleg ikkje har skjønt kva leseopplæring inneber. Når ein ikkje heilt har skjønt dette, kan ein i alle fall ikkje ta ansvar for det og då utøver ein det heller ikkje i praksis. Viss ein hadde fått meir forståing for kva det er det handlar om og korleis ein kan jobbe med det, så trur eg mange ville omfamna det. For det vil jo gjere oss til betre lærarar som betre og meir effektivt klarer å lære vekk det vi skal. Eg tenker det er det viktigaste av det du har vist; kor mange som synest det er ein bra ting, men som likevel ikkje ser det som sitt ansvar og heller ikkje utøver det i praksis.

Framandspråkslærer: eg støttar deg der. Og så det at ein kanskje burde ta tak i dette på ein annan måte. For ein del av desse resultatane er jo ganske nedslåande på skulen og lærarane vegne tenker eg.

Samfunnsfagslærer: ja, det er ti år sidan dette vart innført!

Framandspråkslærer: nei, men har det skjedd mykje?

Norsklærer: det har skjedd noko, og det har med synet på tekst å gjere. Ein tekst kan jo vere det som vi ser her på skjermen, det kan vere ein musikkvideo, læreboka og så vidare. Så tekstomgrepet og leseomgrepet har blitt utvida. Men så har på ein måte ikkje omgrepet leseopplæring hengt heilt med i denne utvidinga. Så det er ei utvikling tenker eg.

Framandspråkslærer: det er eit godt poeng

Intervjuar: eg spør også litt om korleis ein forstår leseomgrepet, som teknisk dugleik, kognitiv prosess osv. Og her er det nokre tydelege skiljelinjer, til dømes når det gjeld undervisningsfag. Og det er gjerne naturleg, men det vil i sin tur vere med å påverke korleis ein forstår, forhold seg til og utøver dette leselærarmandatet.

Framandspråkslærer: men eg trur alle fag og alle lærarar vil dra fordel av auka omgrepsforståing, auka ordforråd og hurtigheit. Så både det kognitive og det tekniske aspektet er sentralt i alle fag...

Samfunnsfagslærer: det er jo mange aspekt her, eg trur mellom anna at det er mykje ein endå ikkje veit om konsekvensane av at ein les så mykje på skjerm. Dette skulle vi kanskje visst meir om for å skjønne korleis ein skal forhalde seg også til det å vere leselærer.

Framandspråklærer: kan ikkje du ta det som doktorgradsarbeid når du er ferdig med dette her då? (ser på intervjuar)

(latter)

Intervjuar: jo, kanskje det.

Norsklærer: vi stiller igjen om fem år vi!

Realfagslærer: fokusgruppa: fem år seinare!

(latter)

Intervjuar: men det er ingen som føler at sitt fag har kome fram på ein måte som ein ikkje forventa eller som ein ikkje kjenner seg igjen i?

Norsklærer: eg tenker mykje var som forventa her, men kanskje litt overraskande nedslåande når det gjeld kor lite det faktisk ser ut til å ha påverka praksisen.

Samfunnsfagslærer: ja, det er jo ille!

Intervjuar: då kan vi avslutte her, det er fleire som skal til undervisning. Men takk for at de stilte opp, det har vore interessant å høyre på dykk, desse refleksjonane skal nok kome godt til nytte!

VEDLEGG E – førespurnad til rektorane

Førde 08.12.14

Masterprosjekt om lesing som grunnleggjande ferdigheit

Eg heiter Anita Krakhellen og underviser ved Hafstad vidaregåande skule. Parallelt med dette held eg på med ei masterutdanning ved Universitet i Bergen, kalla *Erfaringsbasert master i norskundervisning*. Tema for masteroppgåva mi er *lesing som grunnleggjande ferdigheit*, og det leselærarmandatet som det medfører for alle lærarar, uavhengig av fag og klassesteg. Den førebelse arbeidstittelen på prosjektet mitt er «Vi er alle leselærarar – eller er vi no *eigentleg* det?» Med utgangspunkt i korleis lesing som grunnleggjande ferdigheit er formulert i Læreplanen for Kunnskapsløftet 06, ynskjer eg å sjå på korleis lærarane tolkar og forstår dette leselærarmandatet, kva haldningar dei har til det, og korleis dei utøver det i praksis. For å prøve å finne svar på dette skal eg mellom anna ha ei kvantitativ spørjeundersøking blant lærarar ved nokre av dei vidaregåande skulane i Sogn og Fjordane. For å gjere dette mest mogeleg representativt har eg gjennom tilfeldig utval trekt ut nokre skular som får delta på undersøkinga. Ein av desse er vidaregåande skule.

Sjølve spørjeundersøkinga vil vere papirbasert, og det blir ikkje spurt etter personopplysningar som kan sporast tilbake til den enkelte lærar eller skule. Prosjektet er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitskaplege datateneste A/S, og datamaterialet vil bli behandla heilt anonymt, konfidensielt og etisk forsvarleg. Reint praktisk tek undersøkinga rundt 20 minutt. Eg tenker sjølv å reise rundt og administrere gjennomføringa dersom det praktisk let seg gjere. Det vil derfor vere mest føremålstenleg om dette kan føregå på eit fellesmøte eller ein annan arena der flest mogeleg av lærarane ved skulen er samla. Det kan også gjennomførast på ein planleggingsdag der de kan avsetje tjue minutt.

Tema som lesing i alle fag og lesing for læring er svært aktuelt både i den politiske og pedagogiske debatten. Skulen vil derfor gjennom å delta på denne spørjeundersøkinga vere med å bidra til forskning på eit viktig og dagsaktuelt tema. Det er også eit godt høve for leiinga ved skulen til å setje fokus på dette viktige fellesmandatet. Gjennomføringa av spørjeskjema vil også føre til viktig refleksjon og bevisstgjerjing for den enkelte lærar. Eg har ved fleire tidlegare høve haldt kurs for lærarar både i grunnskulen og den vidaregåande skulen nettopp om lesing for læring, så dersom det kunne vere interessant kan eg gjerne snakke litt om dette i etterkant av undersøkinga. Dette gjer eg sjølvsagt vederlagsfritt.

Mitt spørsmål er derfor i første omgang om vidaregåande skule vil stille seg villig til å delta i denne undersøkinga. Og i så fall når det kunne passe at eg kom og gjennomførte den. Eg ynskjer å få gjort dette ein gong i løpet av januar/februar 2015, men utover det kan du skissere aktuelle tidspunkt som passar for dykk.

Om du har andre spørsmål om prosjektet, ta gjerne kontakt på epost anita.krakhellen@sfj.no) eller på telefon (971 88839). Du kan også eventuelt kontakte min rettleiar i nordisk fagdidaktikk ved Universitetet i Bergen, Ragnhild Lie Andersson. (tlf:55 58 94 89 eller epost: Ragnhild.Anderson@nor.uib.no).

Eg vonar på positivt svar frå dykk!
Eg tek kontakt på telefon i løpet av veka
Venleg helsing Anita Krakhellen

VEDLEGG F: Orienteringsskriv til informantar i spørjeundersøkinga

Eg heiter Anita Krakhellen, og eg underviser på Hafstad vidaregåande skule i Førde. I tillegg held eg på med ei masterutdanning i undervisning ved Universitetet i Bergen, der eg skriv masteroppgåve om lesing som grunnleggjande ferdigheit/lesing i alle fag. I samband med dette har eg ei spørjeundersøking blant lærarane ved fleire av dei vidaregåande skulane i Sogn og Fjordane. Eg kjem til dykkar skule for å gjennomføre denne undersøkinga torsdag 26.03, altså torsdagen før påske. Spørjeundersøkinga er papirbasert og heilt anonym. Du skal ikkje oppgje nokon opplysningar som kan sporast tilbake verken til deg eller til skulen. Reint praktisk tek undersøkinga ca. 20 minutt å gjennomføre. Dei fleste spørsmåla er lukka der du skal krysse av på svaralternativ, men der er også nokre få opne spørsmål der du sjølv skal formulere korte svar. Det er fint om alle hugsar å **ta med seg penn/blyant til gjennomføringa**, så har eg med nokre ekstra dersom nokon har gløymt.

Ved å delta på denne undersøkinga bidreg kvar enkelt av dykk med viktig empiri til forskning på eit svært aktuelt og sentralt pedagogisk felt. Eg set derfor stor pris på at skulen er positiv og villig til å setje av litt tid til dette. Prosessen med å svare på undersøkinga vil også vere eit godt høve til sjølvrefleksjon kring eigen praksis som leselærer. Å stoppe opp og reflektere litt rundt vår daglege lærargjerning kan bidra til viktig bevisstgjerings, som i sin tur kan vere med på vidareutvikle både eigen praksis og skulen.

Eg ser fram til å kome til

Med venleg helsing
Anita Krakhellen

VEDLEGG G - Orienteringsskriv til informantar i fokusgruppeintervju

Som eg alt har orientert dykk om, held eg på med ei masterutdanning i norskundervisning ved Universitetet i Bergen, der eg skriv masteroppgåve om lesing som grunnleggjande ferdigheit. Eg har allereie gjennomført ei spørjegransking blant 105 lærarar ved tre ulike vidaregåande skular i Sogn og Fjordane, der de sjølve var med å testa ut dette spørjeskjemaet før jul. No i etterkant av denne spørjegranskinga skal eg gjennomføre eit fokusgruppeintervju med til saman fem lærarar herifrå skulen.

Sjølve intervjuet blir lagt til ein midttime tysdag så snart som mogeleg og vil ta ca.45 minutt. Mandatet ditt som deltakar i denne fokusgruppa vil vere å reflektere rundt og diskutere nokre av dei resultata som eg har kome fram til gjennom spørjegranskinga mi. Målet for fokusgruppeintervjuet er ikkje at de skal bli einige eller finne løysingar, men at diskusjonen får fram ulike syn på emnet som er i fokus.

Eg vil bruke bandopptakar under intervjuet, men all informasjon blir anonymisert, og opptaket vil bli sletta når oppgåva er ferdig.

Informasjon om tid og stad for intervjuet skal eg sende på e-post snarast.

Anita

VEDLEGG H – intervjuguide til fokusgruppeintervju

- Kort presentasjon av problemstilling, forskingsspørsmål og metode
- Først ein open runde rundt bordet: kva tenker du om at lesing er formulert som ein grunnleggjande ferdigheit i alle fag:
 - o Kva får det å seie i praksis?
 - o Alle er leselærarar – kva betyr eigentleg det?

Generelle trendar:

- Det store fleirtalet er samde i at innføringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit er viktig:

Påstand: Læreplanen sitt fokus på lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag er hensiktsmessig

- o Var det overraskande eller som forventa?
- o Er det det inntrykket de har gjennom dei haldningane de møter?

- Eit noko mindre fleirtal er samde i at det i praksis betyr at ein sjølv er leselærer i sine fag

Påstand: Lesing som grunnleggjande ferdigheit betyr at eg skal drive leseopplæring i mine fag

- o Her ser ein at dei som er samde blir færre. Kva kan vere grunnen til det tenker de?

- Innføringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit har berre i liten grad endra lærarane sin undervisningspraksis

Påstand: Innføringa av lesing som grunnleggjande ferdigheit har endra min undervisningspraksis

- o Her er det tydeleg eit fleirtal som berre i liten grad eller ingen grad har endra sin praksis, trass i at ein meiner det både er hensiktsmessig og mange også at det er eins eige ansvar. Kva kan vere grunnar til det?

Leselærarmandatet og undervisningsfag:

- Visst vi ser på samanhengen mellom undervisningsfag og leselærarmandatet er det nokre tydelege trendar: Norsk lærarar og framandspråklærarar er generelt meir positive enn realfagslærarar og yrkesfaglærarar til at alle skal vere leselærarar i sine fag:

I kva grad føler du det er ditt ansvar å drive leseopplæring i dine fag?

- o Det er også over 90% som meiner at leseopplæringa først og fremst er norsk læraren sitt ansvar, også i den vidaregåande skulen. Trass i at denne formuleringa er tatt vekk frå læreplanen. Kva tenker de om det?

- Stemmer det med den oppfatninga de har og opplever at andre har?
- Kvifor er det slik?

Leselærarmandatet og kjønn:

- Kvinnene er meir positive til leselærarmandatet enn menn
 - I kva grad føler du det er ditt ansvar å drive leseopplæring i dine fag?**
 - Denne påstanden viser saman med ein del andre at kvinnene er meir positive til leselærarmandatet. Er dette i tråd med dei oppfatningane de har?
 - Om dette så er tilfelle, kva grunnar kan det vere til at det er slik?

Leselærarmandatet og utdanningsbakgrunn:

- Dei med allmennlærerutdanning har både ei meir heilskapleg og praktisk forståing av leselærarmandatet, meir positive haldningar til det og utøver det meir konkret i praksis.
 - Kva kan vere grunnar til at det er slik trur de?
 - Visst de ser på dykkar eigen utdanningsbakgrunn og korleis den kjem ut, kjenner du deg igjen i det biletet? Og kvifor er det eventuelt slik?

Leselærarmandatet og undervisningspraksis:

- Tal på års undervisningspraksis ser ikkje ut til å påverke verken korleis ein forstår leselærarmandatet, kva haldningar ein har til det eller korleis ein praktiserer det i særleg grad:
 - Er dette overraskande?
 - Kvifor ikkje det trur de at det er slik?
 - Det er likevel ein viss trend å spore når det gjeld haldningar, der dei mest nyutdanna er meir positive. Kvifor er de slik trur de?

Til slutt:

- Er det noko spesielt de har reagert på når det gjeld desse resultatata?
- Noko spørsmål til andre sider ved resultatata?