



Universitet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU 650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med fordypning i norsk

Vårsemesteret 2020

Norsklærerens rolle i et tverrfaglig samarbeid om leseopplæringa

Richard Berg

Forord

Jeg har lenge vært opptatt av at elevene skal få en god leseopplæring. Opp gjennom årene har jeg satt av mye tid til lesing av både skjønnlitterære tekster og saktekster, men opplevelsen var likevel at det ikke ble nok øvelse for elevene. I tillegg virket det som om mange elever ikke tok med seg det de lærte i norsktimene til andre fag. Derfor ble forskningen i min masteroppgave sentrert rundt hvordan norsklæreren kan være en del av et systematisk samarbeid over tid om hvordan elevene kan få en god leseopplæring.

Det har vært mange krevende prosesser for å designe og gjennomføre dette masterprosjektet. Å tilegne seg den teoretiske forankringen har krevd mye lesing, og det har tatt tid å fordøye og forstå. Samtidig har det vært enormt lærerikt å kunne knytte den teoretiske forankringen og forskningen til lærernes praksis og arbeidshverdag.

Det er flere som fortjener en stor takk for at jeg fikk fullført masteroppgaven min. Først og fremst er jeg svært takknemlig for den veiledningen jeg har fått av Ragnhild Lie Anderson. Hun har gjort en fremragende jobb med tydelige faglige tilbakemeldinger som har inspirert meg til å holde trøkket oppe. Arbeidsplassen min fortjener en stor takk fordi de åpnet opp for at jeg kunne forske der, og fordi de har lagt til rette og sørget for at jeg har kunnet studere ved siden av jobb. Mine tre kolleger som takket ja til å være med på masterprosjektet, vil for alltid bli husket med takknemlighet. Det samme gjelder for elevene som stilte til fokusgruppeintervju etter gjennomføring av masterprosjektet. Deres innspill og meninger var et sentralt og viktig perspektiv i denne masteroppgaven.

De to første årene av studiene hjalp samholdet på forelesninger og lunsjpraten i NORMAU-gruppa under todagerssamlingene godt til med å holde motivasjonen oppe. Medstudent, Håvard Kongsgården, har vært en super støtte i hele studietiden. Samholdet har bidratt til at turene til Bergen ble faglig lærerike, en sosial opplevelse og masteroppgaven en realitet.

Sammendrag

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (KL06) og lesing som grunnleggende ferdighet, lå alt til rette for at leseopplæring skulle få et løft. Faglærere i alle fag skulle bidra til at elevene ble bedre lesere. Det var ikke lenger slik at norsklæreren alene skulle sitte med ansvaret, men å få alle til å være leselærere skulle vise seg å by på utfordringer. Den teoretiske kunnskapen og forskningen som ligger til grunn, viser at det er nødvendig med et helhetlig fokus på leseopplæringen om elevene skal forstå det de leser bedre. Denne masteroppgaven har satt søkelyset på norsklærerens rolle i et tverrfaglig samarbeid om leseopplæringen i samfunnsfag og naturfag.

Problemstillingen ble formulert slik:

Hvordan kan norsklæreren samarbeide med andre faglærere om leseopplæringen på 10. trinn?

For å få denne problemstillingen belyst ble følgende forskningsspørsmål stilt:

- Hvordan vil elevene oppfatte implementeringen av et systematisk arbeid med utvalgte lesestrategier?
- Hvordan vil faglærere oppfatte et systematisk samarbeid om leseopplæringen?

Den teoretiske forankringen handler hovedsakelig om den andre leseopplæringa. Sentralt her var hvordan arbeidet med resiproke lesestrategier måtte gjøres transaksjonelle og undervises eksplisitt for elevene. Samtidig var det viktig å se på og ivareta faglærerens fagspesifikke kunnskap om lesestrategier i sitt fag. Et kvalitativ design ble valgt for å innhente data som kunne besvare og reflektere over problemstillingen og forskningsspørsmålene. I en periode på 11 uker møttes norsklæreren, samfunnsfaglæreren, naturfaglæreren og en spesialpedagog for å samarbeide tverrfaglig om lesestrategier i en 10. klasse. Det ble gjennomført fokusgruppeintervjuer med lærerne før og etter leseprosjektperioden. I etterkant ble det også gjennomført et fokusgruppeintervju med en liten gruppe elever.

Funn i min forskning synes å vise at det er behov for et helhetlig leseprogram der norsklærere og faglærere samarbeider gjensidig og forpliktende om leseopplæringen. For å få til dette bør det settes av møtetid og lages en strukturert plan for hvordan alle faglærerne samarbeider tverrfaglig med å bedre elevenes lesekompetanse. Norsklærerens rolle i et slikt samarbeid synes avgjørende fordi det er norsklæreren

som ofte sitter på kunnskap om leseundervisning og de mer fagovergripende lesestrategiene.

Videre synes funn å vise at faglærerens fagspesifikke kunnskap er viktig for å få fram fagets særegne og dypere tenkemåter. Samtidig trenger faglærerne mer kunnskap om lesestrategier slik at de i større grad kan gjøre lesestrategiene eksplisitte for elevene.

Til slutt tyder funn på at skolens ledelse bør involveres for å prioritere møtetid. Det er lite trolig at et slikt tverrfaglig samarbeid, slik det er blitt organisert i dette leseprosjektet, blir til av seg selv. Skolen bør ha en helhetlig plan for leseopplæringen fra elevene kommer i 8. klasse til de går ut av 10. klasse, og det bør søkes å få til en rød tråd til hva de gjør på barnetrinnet og på videregående skole.

Summary

With the introduction of Kunnskapsløftet in 2006 (KL06) and reading as a basic skill, everything was ready for reading education to have a boost. Teachers in all subjects should help students become better readers. It was no longer the case for the Norwegian teacher alone to sit with the responsibility. However, getting everyone to be a reading teacher should prove to offer challenges. The theoretical knowledge and research that support this shows that a comprehensive focus on reading instruction is needed if students are to fully understand what they read. This master's thesis has put the spotlight on the role of the Norwegian teacher in an interdisciplinary collaboration on literacy education in social science and natural science.

The problem was formulated as follows: How can the Norwegian teacher collaborate with other subject teachers on reading education in 10th grade? In order to elucidate this problem, the following research questions were asked:

- How will students perceive the implementation of a systematic work with selected reading strategies?
- How will professional teachers perceive systematic cooperation in reading education?

The theoretical foundation is mainly about the second reading training. Essential to this was how work on reciprocal reading strategies had to be done transactional and explicitly taught to students. At the same time, it was important to consider and safeguard the subject teacher's subject-specific knowledge of reading strategies in his subject. A qualitative design was chosen to collect data that could answer and reflect on the research questions. For a period of 11 weeks the Norwegian Teacher, Social Science Teacher, Science Teacher and a Special Education Teacher met for interdisciplinary collaboration on reading strategies in 10th grade. Before and after this reading project period it was conducted focus group interviews with the teachers. In addition, a focus group interview was held with a small group of students.

Findings in my research indicate that there is a need for a comprehensive reading program where Norwegian teachers and professional teachers cooperate across subjects on reading education. To achieve this, meeting time should be set and a

structured plan for how all the professional teachers work in an interdisciplinary way to improve the students' reading skills. The role of the Norwegian teacher in such cooperation seems crucial because it is the Norwegian teacher, who often has knowledge of literacy and the more interdisciplinary reading strategies.

Furthermore, findings seem to show that the subject-teacher's subject-specific knowledge is important for obtaining the subject's peculiar and deeper ways of thinking. At the same time, the teachers need more knowledge about reading strategies so that they can make the reading strategies more explicit for the students.

Finally, findings suggest that school's management should be involved in prioritizing meeting time. It is unlikely that such an interdisciplinary collaboration, as it was organized in this reading project, comes on its own. The school should have a comprehensive plan for reading education when students start in 8th grade until they leave the 10th grade, and it should be sought out to establish a common thread to what they do at preschool and high school.

Innhold

1. Innledning.....	10
1.1 Bakgrunn	10
2. Teoretisk forankring	14
2.1 Kort hvordan kapittelet er lagt opp.....	14
2.2 Tidligere forskning på feltet	15
2.3 Lesing og begrepsavklaringer	17
2.3.1 Leseforståelse.....	17
2.3.2 Lesestrategier	18
2.3.3 Lesekompetanse.....	19
2.3.4 Literacy	19
2.4 Dybdelæring	21
2.5 Leseopplæringen	22
2.5.1 Historisk riss.....	22
2.5.2 Den første leseopplæringa	23
2.5.3 Den andre leseopplæringa	24
2.5.3.1 Dolores Durkin.....	24
2.5.3.2 Lev S. Vygotskij	24
2.5.3.3 Resiproke lesestrategier	25
2.5.3.4 Kritikk mot resiproke lesestrategier	26
2.5.3.5 Transaksjonelle lesestrategier.....	27
2.5.3.6 Å gjøre lesestrategiene eksplisitte	28
2.5.4 Fagspesifikke lesestrategier	30
2.5.4.1 Lesestrategier i naturfag.....	32
2.5.4.2 Lesestrategier i samfunnsfag.....	33
2.6 Motivasjon og engasjement	34
2.7 En helhetlig modell for leseopplæringen	36
2.7.1 Leseprofilene til Alexander.....	40
2.7.2 Oppsummering.....	42
3. Problemstilling og forskningsspørsmål.....	43
4. Design og metode.....	43
4.1 Aksjonsforskning	44
4.2 Kilder og data.....	46
4.3 Fokusgruppeintervju	48
4.4 Informantutvalg.....	49

4.4.1 Elevene	49
4.4.2 Lærerne	51
4.5 Tverrfaglige samarbeidsmøter	51
4.6 Valg og begrensninger	56
4.7 Posisjonering	59
4.8 Framdriftsplan	60
4.9 Intervjuguidene	60
4.10 Reliabilitet og validitet.....	61
4.11 Etske vurderinger	63
5. Analyse	64
5.1 Arbeidsmøtene	64
5.2 Fokusgruppeintervju med lærerne før prosjektperioden	68
5.2.1 Å være leselærer	69
5.2.2 Nasjonale prøver og tverrfaglig samarbeid	72
5.2.3 Profesjonsutvikling og tverrfaglig samarbeid	74
5.3 Fokusgruppeintervju med lærerne etter prosjektperioden.....	75
5.3.1 Elevutbytte	77
5.3.2 Kollegautbytte	77
5.3.3 Faglig utbytte.....	79
5.3.4 Skoleutbytte	81
5.4 Fokusgruppeintervju med elevene etter prosjektperioden.....	84
5.4.1 Innledning.....	84
5.4.2 Hvordan opplevde elevene situasjonen før prosjektperioden?.....	85
5.4.3 Oppfattet elevene faglærerne som leselærere?.....	86
5.4.4 Lærte elevene å lære?	87
5.4.5 Opplevde elevene arbeidet med lesestrategier som motiverende?.....	89
5.4.6 Elevenes innspill til veien videre	91
6. Drøfting.....	92
6.1 Innledning.....	92
6.2 Elevene: Hva oppfattet de som positivt?	93
6.3 Elevene: Hva kunne vært bedre?	98
6.4 Lærerne: Hva oppfattet de som positivt?	100
6.5 Lærerne: Hva kunne vært bedre?	102
6.6. Konklusjon	105
6.6.1 Hva kunne vært gjort annerledes?	107
6.6.2 Forslag til videre forskning	109

6.6.3 Oppsummering.....	109
7. Kilder.....	111
8. Oversikt over vedlegg.....	117
Vedlegg A: Godkjenning av masterprosjektet.....	117
Vedlegg B: Informasjonsskriv til elevene	120
Vedlegg C: Informasjonsskriv til lærerne	124
Vedlegg D: Intervjuguide for lærerne.....	129
Vedlegg E: Intervjuguide for elevene	132
Vedlegg F: Transkribering av fokusgruppeintervjuet med lærerne før masterprosjektet.....	134
Vedlegg G: Transkribering av fokusgruppeintervjuet med lærerne etter leseprosjektet.....	146
Vedlegg H: Transkribering av fokusgruppeintervjuet med elevene etter leseprosjektet.....	159
Vedlegg I: Salto lesestrategier	174
Vedlegg J: BISON-overblikk	175
Figurer	
Figur 1. Faser og faktorer i leseutviklingen.	39
Figur 2. Leseprofilene til alexander.	41
Figur 3. Posisjonering.	59
Figur 4. Framdriftsplan.	60

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Min interesse for hvordan vi kan utvikle elevene til bedre lesere, baserer seg på erfaringer fra egen leseopplæring og deretter flere år som norsklærer. Det ligger et uutnyttet potensial i et mer systematisert samarbeid mellom norsklæreren og de andre faglærerne. Jeg husker godt hvor sentralt avkodingstreningen stod da jeg selv gikk på barneskolen, men lite av hvordan vi burde lese for å forstå innholdet bedre. Det var med andre ord få strategier i leseopplæringen utover det å avkode og lese med flyt. Samtidig betyr ikke dette at strategisk lesing var fraværende, for det er trolig at lærerne benyttet en del strategier implisitt eller ubevisst. Ble vi bedt om å skrive eller fortelle en oppsummering fra noe vi hadde lest, arbeidet vi strategisk enten vi var klar over det eller ikke. I samtaler om tekst er det nesten umulig at elever ikke aktiverer forkunnskaper om det de leser, men hvor styrt og målrettet denne prosessen ble gjort, er jeg tvilende til. Slik jeg husker det, handlet lesingen mye om at vi i teoretiske fag leste det som på engelsk blir kalt for: «Round-Robin-Reading» (Shanahan 2019). Hver elev i klassen leser en setning før den neste overtar. Dette skulle sikre at alle virkelig leste fagstoffet og fulgte med. Virkeligheten var heller at det eneste vi konsentrerte oss om, var å beregne hvilken setning vi skulle lese og så øve på god uttale til det var vår tur. Erfaringen er at denne strategien for å lese fagstoff, fortsatt er i utbredt bruk i mange klasserom, selv om den viser seg å ha svært liten læringseffekt (Shanahan 2019).

I studiene etter videregående ble begrepet studieteknikk viktig. Da handlet det om å skrive notater i form av stikkord og nøkkelsetninger fra det man leste. Tankekart ble også introdusert. Før en eksamen handlet det om å lese alle notatene man hadde gjort og ta en kikk på tankekartet. De første stegene med å arbeide lesestrategisk med fagene, var dermed tatt. Videre ble vanskelige ord og begreper forsøkt oppklart slik at det ble lettere å forstå tekst. Samtidig er manglene klare. Jeg skrev ikke

oppsummeringer med egne ord ut fra stikkord eller nøkkelsetninger ei heller gjenfortalte eller forklarte andre studenter hovedinnholdet i det jeg hadde lest. Likevel var det ett år jeg var en del av en kollokviegruppe som samarbeidet godt. Der ga vi hverandre hver uke oppdrag som innebar at vi måtte lese ulike deler av pensum. Så oppsummerte vi med egne ord for hverandre det vi hadde lest om. Det var også rom for de andre å stille spørsmål til oppsummeringene. I dag kan jeg se at måten vi arbeidet på i gruppe, er velkjente resiproke lesestrategier som å oppklare begreper, stille spørsmål til innholdet og oppsummere (Jf. Kap. 2.5.3.3).

Min egen lesing tok i mange år alltid tid, for jeg hadde stort sett ett lesetempo, og det var sakte og nøye. Jeg hadde for eksempel ikke lært å skimlese eller punktlese. Jeg hadde heller ikke fått med meg at det kunne være fornuftig å lese overskrifter og se på bilder, før jeg satte i gang med selve lesingen. Faktisk ble jeg først tidlig i min lærergjerning oppmerksom på at jeg selv slurvet med å lese overskrifter når jeg leste tekst. Det var egentlig sjokkerende at jeg som nyutdannet norsklærer måtte øve på å stoppe opp og lese overskrifter, tenke gjennom hva avsnittene trolig kom til å handle om, før jeg leste videre. Jeg ble mer bevisst på at det var kognitive strategier jeg ikke brukte fullt ut, som ville ha hjulpet meg å forstå bedre det jeg leste.

I mine første år som norsklærer var det ingen tvil om at det var norsklæreren som hadde ansvaret for leseopplæringen. Vi leste for det meste skjønnlitteratur typisk for norskfaget som romaner, noveller, dramaer og dikt. Det ble lest lite sakprosa i norsktimene.

Innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (KL06) ble et stort skifte for leseopplæringen av to grunner. Først fordi faglærerne skulle bli leselærere i sitt fag og så fordi norsklæreren i tillegg til å lese skjønnlitteratur, fikk et mye større fokus på lesing av sakprosa. Som norsklærer ble jeg glad for at flere fag og lærere nå fikk ansvar for å følge opp elevenes lesing. Mange faglærere var usikre på hva det innebar å være leselærer i faget sitt. Gjennom kurssamlinger innad på egen skole og sentralt ble for eksempel samfunnsfag- og naturfaglærere kurset i hvordan de skulle være leselærere i sitt fag. Ideen og mye av kursingen var god, men min erfaring var at lite nådde fram til dem som dette virkelig skulle hjelpe, nemlig elevene. Et eksempel er hvordan det ble arbeidet med nasjonale prøver i lesing. De første årene ble det omtalt som nasjonal prøve i norsk, og det tok veldig mange år før det sank inn at det var en nasjonal prøve i lesing. Norsklæreren satt alene med ansvaret for å rette de

nasjonale prøvene til tross for at flere av tekstene helt tydelig var hentet fra andre teoretiske fag enn norsk. For eksempel kunne en tekst handle om planetene våre, en annen om andre verdenskrig og en tredje om Buddha. Dette var tekster som helt klart hørte hjemme i naturfag, samfunnsfag og KRLE. I etterarbeidet lå det både muligheter og en forventning om at lærerne i samarbeid analyserte hvilke tekster elevene hadde lykkes godt med, og hvilke tekster elevene ikke hadde forstått. En elev kunne for eksempel få full score i oppgavene om novelleteksten, men null i naturfagteksten. Praksisen var likevel at analysearbeidet og oppfølgingen av de nasjonale prøvene var norsklærerens ansvar. Det betydde at utviklingen av elevenes lesekompetanse ble sett på som norsklærerens ansvar, og i begynnelsen av 8. klasse ble det jobbet iherdig med blant annet de ulike lesefasene, før, under og etter lesing. Norsklæreren var tydelig på at dette var strategier elevene kunne og burde benytte i andre teoretiske fag. De fikk veiledning på at lesestrategiene var gode strategier å benytte for å øve til prøver eller for bedre å lære seg leselekser. Likevel tok svært få elever med seg lesestrategiene til andre fag. De så eller forstod ikke overføringsverdien fra leseopplæringen i norsk til andre fag. Hvorfor dette ikke skjedde, var på mange måter frustrerende fordi det ble påpekt klart og tydelig til elevene at de nå hadde fått flere verktøy som de kunne ta i bruk i andre fag for både å lære mer og bedre og for å utvikle seg til bedre lesere.

Det er naturlig å se til Kunnskapsløftet og om ordlyden i læreplanen var tydelig nok på at leseopplæring skulle foregå i alle fag. I norskfaget handler lesing som grunnleggende ferdighet først og fremst om lesing i norskfaget og sier for eksempel ingenting om et særlig ansvar for leseopplæringen i samarbeid med andre fag. I KL06 står det blant annet: «Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget» (KL06 2015). I norsktimer ble lesestrategiene forklart, modellert og tatt i bruk ut fra norskfagets egenart. Altså handlet lesestrategier mer om lesing av skjønnlitterære tekster og mindre om lesing av saktekster. I praksis betydde det få modelleringer og situasjoner der elevene øvde på lesing av fagtekster. Ser man på hva som for eksempel står om lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag og naturfag, får disse godt fram hvordan en ekspertleser bør lese fagets typiske tekster. I samfunnsfag står det: «Utvikling av leseferdighetene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, fra forståing

av tekst og visuelle framstillinger, gjennom tolking og vurdering til utvikling av strategiar for kritisk kunnskapstileigning» (KL06 2015). Naturfag følger opp med: «Utviklingen av leseferdighet i naturfag går fra å finne og bruke uttrykt informasjon i enkle tekster til å forstå tekster med stadig flere fagbegreper, symboler, figurer, tabeller og implisitt informasjon» (KL06 2015). I begge fag er lista lagt høyt, og en utfordring vil blant annet være hvordan faglærerne synliggjør de mentale prosessene for elevene når de leser fagets tekster.

Et tverrfaglig samarbeid om utviklingen av elevenes lesestrategier mellom faglærere, og der norsklæreren har en sentral rolle, burde vært naturlig. I stedet har fokuset handlet mer om å organisere forelesninger internt på egen skole eller sende faglærere på dagskurs. Intensjonene har selvsagt vært gode, og mange lærere har fått nyttig faglig påfyll. Utfordringen har vært at oppfølgingen og samarbeidet i etterkant av slike kurs og samlinger, har blitt sporadisk og tilfeldig. Norsklæreren burde med sin kompetanse om leseopplæring være en sentral del av et samarbeid om hvordan man lykkes med å utvikle elevenes lesekompetanse.

Mangelen på tverrfaglig samarbeid og systematisk oppfølging er tydelig og gjør at grepene i klasserommene blir små drypp som aldri utgjør noen større helhet. Denne erfaringen støttes også i den store evalueringen av KL06 fra NIFUs rapport 20/2012. Der står det:

Et spørsmål som ikke stilles i surveyen, men som berøres i intervjuene, dreier seg om samarbeid på tvers av fag. Særlig har vi vært interessert i om norsklærerne fungerer som ressurspersoner for lærere i andre fag når det gjelder de språklige ferdighetene. Vårt inntrykk er at det skjer i liten grad. (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøizt og Hertzberg 2012:252).

Opplevelsen min som norsklærer er at det fortsatt er mangel på både kunnskap om lesestrategier og tverrfaglig samarbeid. Dette ser vi til tross for at det i etterkant av KL06 har kommet mange ressurser og veiledninger som legger stor vekt på strategier i leseopplæringen og hvordan faglærere kan arbeide med elevenes leseutvikling.

I overordnet del av den nye læreplanen (LK20), er det et tydelig ansvar lagt til faglærerne i arbeidet med blant annet lesing som grunnleggende ferdighet: «Lærere i alle fag skal støtte elevene i arbeidet med grunnleggende ferdigheter» (LK20). Under lesing som grunnleggende ferdighet i norsk står det: «Norsk har et særlig ansvar for

opplæringen i å kunne lese» (LK20). Kanskje er den delen i overordnet del som omhandler å lære å lære, minst like spennende for utviklingen av elevenes lesekompetanse og arbeid med lesestrategier da den sier:

Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. Det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå (LK20).

Lesingens rolle i et slikt livslangt læringsperspektiv vil være helt sentral. Et tydelig fokus på profesjonssamarbeid kommer også godt fram under punkt 3.5 i overordnet del, profesjonsfelleskap og skoleutvikling, der det står:

Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis (LK20).

Ordlyden og presiseringene i den nye læreplanen som handler om strategisk lesing, virker lovende og søker å bedre flere utfordringer knyttet til KL06 slik dette kapittelet har kommentert. Likevel gjenstår det å se om vi klarer det aller viktigste; å få ideene og kunnskapen ut i klasserommene slik at det skjer en praksisendring. Min mening er at vi fortsatt har en vei å gå før alle faglærerne er leselærere på en slik måte at det fører til endring som kommer elevene til gode. Dette rommet for forbedring der norsklærerens rolle som ressursperson synliggjøres i leseopplæringen, ønsket jeg å forske på i min masteroppgave.

2. Teoretisk forankring

2.1 Kort hvordan kapittelet er lagt opp

Jeg starter kapittelet med å vise til tidligere forskning på feltet før jeg avklarer begreper og ser jeg på hva dybdelæring innebærer. Teori knyttet til leseopplæringen står sentralt i oppgaven og blir naturlig viet mye oppmerksomhet. Videre ser jeg også

på hvilken rolle motivasjon og engasjement kan spille. I avslutningen av teoridelen redegjør og argumenterer jeg for en helhetlig modell for leseopplæringen med Model of Domain Learning (MDL).

2.2 Tidligere forskning på feltet

I min problemstilling er jeg blant annet opptatt av hvordan lærernes tverrfaglige samarbeid fungerer, og jeg har derfor sett på flere tidligere masteravhandlinger som sier noe om dette. Anita Krakhellen (2015) viser med sin kvantitative forskning på videregående skoler at ikke alle faglærere oppfatter seg selv som leselærere til tross for intensjonene i KL06. Krakhellen viser også at funn tyder på lite samarbeid og forståelse for hva det vil si å være leselærer. Siri Tjetland (2015) har forsket på lesestrategier i samfunnsfag og naturfag og påpeker at gode, strategiske lesere har et ulikt repertoar med lesestrategier i møte med tekst. Tjetland manglet lærerperspektivet som jeg har valgt å ta med i min forskning fordi jeg mener det er viktig at lærernes synspunkter og utfordringer blir belyst. Edit Marie Asperanden (2014) forsket også på implementering av lesestrategier på videregående skole og mener å vise at lærere trenger tid, opplæring og samarbeid for å lykkes med et tverrfaglig samarbeid om lesestrategier. Her mangler elevenes perspektiv om strategiarbeidet. Jo Arne Ellingsen (2013) skrev en masteroppgave der han intervjuet ledere om ulike tiltak som ble gjort på ungdomsskolene i en kommune. Fra et ledelsesperspektiv var arbeidet en suksess, men om endringene i praksis ble gjennomført i klasserommene, er mer usikkert da verken lærer- eller elevperspektivet var en del av forskningen.

Den omfattende NIFU-rapporten som evaluerte KL06 (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøizt og Hertzberg 2012) konkluderte med at det ikke er god nok forståelse eller gjennomført hvordan man jobber med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag.

Tidligere forskning kan også tyde på at det ikke er så enkelt å bli leselærer som man kanskje kunne anta. Det fungerer ikke slik at læreren mottar et sett med lesestrategier, iverksetter disse og så er han eller hun blitt lesestrategilærer. Ruth Wharton-McDonald viser til hvordan leseforskerne Michael Pressley og Pamela B. El-

Dinary studerte inngående 7 læreres forsøk på å bli gode lesestrategilærere over et helt år (Wharton-McDonald 2014:357). Studien viste at å bli lesestrategilærer var utfordrende og krevende og bare to endte opp som lesestrategilærere da året var omme. Noen av funnene pekte mot at lærerne opplevde skiftet stort i forhold til egen praksis, at lærerne manglet kunnskap, og at det tok mye tid av undervisningen slik at det ble utfordrende å rekke pensum.

Det ene forskningsspørsmålet er rettet mot hvordan faglærerne vil oppfatte et systematisk samarbeid om leseopplæringen. Det vil naturlig innebære et søkelys i analysen og drøftingen mot hvordan dette samarbeidet ble gjennomført og om samarbeidet om lesestrategier endret lærernes praksis i klasserommet. Forskning av blant andre Michael Fullan peker mot at skal det skje en ønsket endring i klasserommene, trenger vi forskning som forsker i den lærerhverdagen lærerne har. Fullan kommenterer dette slik:

... professional learning «in context» is the only learning that ultimately counts for changing classrooms (Fullan 2015:122).

En annen forsker som har sett på læreres profesjonelle samarbeid er May Britt Postholm. I sin gjennomgang av 43 forskningsartikler fra 2016 og 2017 trekker hun fram følgende:

The review indicates that teachers' learning processes need to be developed if they are to lead to school improvement. It is not enough for researchers simply to study learning processes in schools; they must also conduct formative intervention studies (Postholm 2018:1).

Postholm peker på at for å få til skoleutvikling synes det viktig å forske på lærernes prosesser for utvikling samtidig som lærerne utøver sitt daglige virke. Med denne forskningen som et bakteppe for faglige samarbeid og implementering av lesestrategier i masterprosjektet, vil det bli spennende å se om min forskning støtter oppunder forskningen til Fullan og Postholms gjennomgang av studier.

2.3 Lesing og begrepsavklaringer

I denne delen vil jeg avklare og definere sentrale begreper i oppgaven. Disse er leseforståelse, lesekompetanse, lesestrategier og literacy. Det er viktig hva slags mening som ligger i disse begrepene. Lesing omtales gjerne som: «sammensatt av to delferdigheter, nemlig avkoding og forståelse» (Skjelbred 2010:30). I min masteroppgave er det først og fremst forståelsesaspektet ved lesingen som vil bli gitt oppmerksomhet.

2.3.1 Leseforståelse

Å få elevene til å forstå det de leser er et selvsagt mål i skolen. Ivar Bråten definerer begrepet leseforståelse slik: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten (red.) 2007:11). I denne definisjonen ligger det at leseren både skal kunne hente ut kunnskap av teksten og samtidig behandle tekstens innhold med eksisterende forkunnskaper. Det er altså ikke en ensidig prosess der kunnskap kun går fra teksten til leseren, men det handler også om hvordan teksten blir prosessert i leseren. Hva slags erfaringer og kunnskaper en leser har med seg i møte med en tekst, vil variere, og det åpner for mange ulike forståelser av den samme teksten. I klasserommet vil læreren møte mange elever med ulike røtter, kulturell bakgrunn og interesser som vil påvirke hva de vil forstå i møte med tekst. Slik kan det argumenteres for at en tekst kan gi elever mange ulike forståelser fordi de møter teksten med ulik bakgrunnskunnskap.

Et overordnet mål med lesing på skolen bør selvsagt være at elevene leser for å lære. I møte med tekster i naturfag og samfunnsfag vil elevene dermed ikke hente ut den eksakt samme informasjonen eller meningen. I norskfaget vil samhandlingen med ei novelle gi elevene forskjellige opplevelser, og hva de henter ut av mening, vil heller ikke være helt lik.

Å utvikle leseforståelse handler ikke bare om å forstå enkelttekster, men også om å utvinne mening på tvers av tekster. I dag benytter lærere ofte flere kilder enn bare

teksten i læreboka når de gjennomgår et tema. I samfunnsfag vil læreren i arbeidet med den amerikanske revolusjonen forhåpentligvis bruke tekst fra læreverket sammen med tekst fra nettsider som faglæreren anser som gode kilder. Et eksempel på en slik side kan være SNL.no. Videre vil læreren kanskje holde et PowerPoint-foredrag med tekst og bilder og vise en kort dokumentarfilm. Lesing handler derfor om å utvinne mening og forståelse ut fra sammensatte tekster og kilder.

2.3.2 Lesestrategier

For å lykkes best mulig med å forstå det man leser er det fornuftig å benytte seg av strategier i lesingen. Lesestrategier kan i sin enkleste form defineres som: «... det en leser gjør ut over det han eller hun må gjøre for å lese en tekst» (Anmarkrud og Refsahl 2019:14). Peter Afflerbach er mer utfyllende og definerer lesestrategier som: «... bevisste, målrettede forsøk på å kontrollere og tilpasse leserens forsøk på å avkode tekst, forstå ord og konstruere mening fra tekst» (Afflerbach 2017:38 i Brevik, Tengberg og Ekström 2019:62). I praksis betyr det at om en leser bruker noen minutter på teksten om den amerikanske revolusjonen til først å se på bildene og lese overskrifter, så bruker leseren en lesestrategi. En annen lesestrategi kan være at leseren gjør seg noen tanker om hva denne teksten kommer til å handle om. Det første eksempelet gir et bilde der leseren utøver en handling, altså lese overskrifter og se på bilder. Det andre eksempelet gir et bilde der leseren prosesserer tanker, altså tenker på innholdet. Nå kan det kanskje virke litt søkt at en leser ikke ofrer en tanke på hva innholdet i teksten vil handle om, men poenget her er at å iverksette lesestrategier er en aktiv prosess leseren gjør enten det er en handling eller å tenke.

Det er viktig å poengtere at «Bruk av lesestrategier skal bidra til at elever forstår tekster de ellers ikke ville forstått» (Brevik, Tengberg og Ekström 2019:62). Er teksten for enkel og lett, vil ikke eleven oppleve å måtte ty til lesestrategier. Det er når teksten viser seg vanskelig å forstå, at behovet for redskaper melder seg.

Lesestrategier er et viktig redskap på veien til å forstå det man leser, og det finnes mange ulike strategier å benytte. Målet med å lære seg lesestrategier er at eleven selv etter hvert skal overta lesestrategiene og bli helt selvstendige i valg og bruk av dem.

2.3.3 Lesekompetanse

I bruken av lesekompetanse har jeg valgt å lene meg på hvordan Astrid Roe bruker begrepet. Roe forklarer: «Lesekompetanse bruker jeg i en mer omfattende betydning som innebærer både tekstforståelse, lesestrategier, holdninger til lesing og evne til å bruke lesingen i ulike sammenhenger» (Roe 2014:20). Det betyr at lesekompetanse favner om både leseforståelse og lesestrategier og slik får en svært utvidet betydning.

2.3.4 Literacy

Begrepet literacy går langt tilbake, men ble for alvor aktualisert i Norge da Kjell Lars Berge omtalte KL06 som en literacy-reform (Berge 2005:162). Literacy er et krevende ord å oversette til norsk, og ble av mange først oversatt som kunnskap. Det gir en for snever betydning fordi literacy handler om mer enn å tilegne seg skrevet tekst.

Atle Skaftun forklarer i *Leseboka* at begrepet literacy «... handler om tilgang til skriften, til tekstlig innhold og til det kulturelle fellesskapet tekstene hører hjemme i» (Skaftun, Oddny og Uppstad 2014:30). Slik handler literacy om tilgang både på et individuelt nivå og et kulturelt nivå. En slik definisjon henger bedre sammen med Bjørn K. Nicolaysens oversettelse av literacy, nemlig tilgangskompetanse.

Nicolaysen forklarer at literacy handler om å få tilgang til skriften, og dermed også til kompetanse, som enhver borger trenger for å fungere og utvikle seg best mulig i et moderne skriftsamfunn (Nicolaysen 2005).

Tekstmengden i samfunnet vårt er blitt mer og mer omfattende. Internett har store mengder med informasjon i form av tekst, sammensatt tekst, bilder, grafer og illustrasjoner. For å finne fram og håndtere disse enorme tekstmengdene kreves det gode ferdigheter innenfor lesing, og det er dette Nicolaysen retter fokuset mot. Uten tilgangskompetanse kan unge mennesker risikere å falle utenfor sentrale sider ved samfunnslivet vårt.

I den store internasjonale leserundersøkelsen PISA (OECD 2018), bruker man termen reading literacy, og definerer dette som «... understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society» (OECD 2018). Det er et mål at elevene gjennom skolegang skal bli bedre rustet til å delta fullt og helt i samfunnslivet. Samfunnet krever i større og større grad at hver enkelt samfunnsborger gjør mer og mer på egenhånd. Et eksempel på dette kan være å forholde seg til offentlige papirer enten det dreier seg om svar på søknader i NAV eller innkalling til en operasjon på sykehuset. Til tross for et ønske fra offentlige organer om å uttrykke seg med et klart språk, kan slike dokumenter vise seg å være svært krevende å lese og forstå. Disse eksemplene søker å vise at literacy er noe mer enn bare å lese for å forstå tekster og tilegne seg kunnskap. Det handler også om å få tilgang og kunne delta i samfunnet på best mulig måte.

Med en slik forståelse av begrepet literacy bør det presiseres at lesestrategier er et middel og sett av verktøy som kan være med på å gjøre elevene bedre i stand til å nå det overordnede målet om å bli bedre lesere. Målet er ikke at elevene skal bli gode på lesestrategier, men heller at lesestrategier er en viktig del av veien til god leseforståelse som aktive samfunnsborgere med mulighet til å realisere seg selv.

Literacy handler også om tilgang til mer fagspesifikke kjennetegn som de ulike akademiske fagene har, og i kapittel 2.5.4 vil dette bli mer utførlig forklart. I denne sammenheng holder det å være oppmerksom på at det er forskjell på å lese en tekst i naturfag og samfunnsfag. Å få tilgang til tekstens innhold og mening vil i mange tilfeller kreve ulike lesestrategier. I denne masteroppgaven er det et mål å se på hvordan et tverrfaglig samarbeid kan se ut, og da er nettopp denne oppmerksomheten på at fagene har sine egne måter å lese faget på, viktig å ha med seg. Norsk lærerens rolle i samarbeidet vil også bli sett på, for tidligere forskning tyder på at mange faglærere ikke har nok opplæring og kunnskap om arbeid med lesestrategier som er fagovergripende og fagspesifikke (jf. Kap. 2.2).

2.4 Dybdelæring

Begrepet dybdelæring er relevant å definere og se nærmere på fordi jeg i kapitlet om fagspesifikke lesestrategier (Jf. Kap. 2.5.4), forklarer at fagene har sin egen typiske måte å lære faget på. Begrepet er også omtalt i den nye læreplanen og definert slik:

Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (LK20).

Denne definisjonen er ganske åpen og støtter oppunder det forhåpentligvis mange lærere vil tenke at de allerede gjør, og flere vil kanskje undre seg over hva det nye med dybdelæring er. I *Det (nye) norskfaget* presiserer Astrid Syse Talsethagen og Jorunn Øveland Nyhus at:

... mykje av det vi allereie held på med i skulen, nettopp er djupnelæring. Derfor blir målet no meir å systematisere og løfte fram kva det er vi faktisk gjer som funkar og som kan forklarast ut frå djupnelæringsomgrepet, meir enn at djupnelæringsomgrepet skal bli trødt ned over undervisningspraksisen med ein slags dom over at det du har halde på med fram til no, ikkje er godt nok (Talsethagen og Øveland 2019:130).

Det er altså ikke slik at dybdelæring er noe helt nytt for lærere, men det er samtidig et begrep som oppfordrer lærere til refleksjon over egen praksis. Talsethagen og Nyhus gir flere eksempler på hva dybdelæring kan være, og mange vil nok kjenne igjen aktivitetene. Blant annet nevner de at elevene kan oppleve å se sammenhenger fra ett fag til ett annet etter å ha lest en bok. Et annet eksempel kan være at elevene i samfunnsfag sammenligner flere historiske kilder og forstår at kilder kan beskrive samme historiske hendelse forskjellig. I et lesestrategisk perspektiv vil dybde slik kunne være om elevene ser at kunnskapen om kilder er relevant å overføre til fagteksten de for eksempel skal skrive om jødedommen i KRLE.

Felles for begrepet dybdelæring er derfor at elevene har erobret kunnskap og innsikt eller kjent på en indre glede fordi de har forstått. Talsethagen og Nyhus beskriver opplevelsen godt når de skriver at det som er felles, er at «ljuset har gått opp for dei» (ibid).

En siste oppklaring og presisering av begrepet handler om at dybdelæring ikke bare handler om å oppnå dypere forståelses- og tenkemåter. Dette er kognitive prosesser som er viktige, men Talsethagen og Nyhus er opptatt av at dybde også innebærer hele mennesket med kropp, følelser og hvem vi er som mennesker (ibid:129).

2.5 Leseopplæringen

I dette kapitlet drar jeg først noen historiske riss og kommenterer så kort den første leseopplæringa. Begrunnelsen for dette er at det er viktig å ta med denne bakgrunnen inn i den andre leseopplæringa hvor min problemstilling hører hjemme.

2.5.1 Historisk riss

Med opprettelsen av allmueskolen i 1739 var scenen duket for leseundervisning. Den spede begynnelse var preget av at lesing handlet om å stave og lære seg uttalen til bokstavene i alfabetet der den kristne tro og salmer stod sentralt. På 1800-tallet så man viktigheten av å koble lesing og skriving sammen selv om det bød på utfordringer fordi det var stor avstand mellom skrift og tale. Mot slutten av 1800-tallet ble Landsmaal et offisielt skriftspråk, noe som gjorde koblingen mellom tale og skrift lettere fordi Landsmaalet var basert på dialekter som lå lenger unna det mer danske Riksmål. Utfordringene gjaldt også for dansknorsken, som ble til riksmål og senere fikk navnet bokmål, fordi det også der var stor avstand mellom tale og skrift.

1900-tallet var blant annet preget av flere rettskrivningsreformer for å minske avstanden mellom hvordan vi snakket og skrev. Et forsøk på å forene bokmål og nynorsk i samnorsk ble møtt med store protester og til slutt forkastet.

Leseundervisningen var preget av lesebøkene til Nordahl Rolfsen og deretter Torbjørn Egner. De var helt avgjørende i begynneropplæringen, men også som en del av dannelsen av barn og unge fordi hele den norske befolkningen vokste opp med de samme tekstene. Oppsummert kan man si at lesebøkene er et: «... godt uttrykk for det dannelsesprogram som leseboka kan sies å ha stått for i norsk leseboktradisjon» (Skjelbred 2010:116).

Det er lett å tro at leseopplæringen utelukkende har blitt bedre og bedre med årene. Dagrun Skjelbred påpeker imidlertid at i tiden etter 2. verdenskrig har leseopplæringen hatt for lite vekt på å lære elevene å lese for ulike formål, bruke lesestrategier og reflektere over det de leser (Skjelbred 2010:160). Tidligere handlet det derfor ikke bare om den tekniske siden av lesingen, men også om forståelsesaspektet. Det skulle knyttes mening til det elevene leste, og det var ulike strategier man kunne benytte for bedre å oppnå en slik mening og forståelse. Slik sett er det kanskje ikke så mye nytt i dag likevel, men fokuset på lesestrategier har for alvor gjort sitt inntog i læreplanene. Først skjedde det med innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag i KL06 og senere med de nye læreplanene som skal iverksettes høsten 2020.

2.5.2 Den første leseopplæringa

Den første leseopplæringa handler om å lære å lese, og det er den tekniske siden ved lesinga som står i fokus. Elevene lærer å avkode og øver slik at de raskt kan knekke lesekoden. Det er mye trening på å bedre leseflyten og forstå meningen bak ordene. Gjennom de første årene på barneskolen øver elevene svært systematisk opp sine tekniske ferdigheter. Elever som strever, skal bli fulgt opp med intensive lesekurs i henhold til nye retningslinjer om tidlig innsats. Blant annet har Lesesenteret gjennomført et stort prosjekt de har kalt *På sporet* (Lesesenteret 2019). Der har de laget en økt for økt-veiledning for elever som strever. Kursene er ment å gå over mange uker for å få elevene som sliter med leseutviklingen over kneika.

Organiseringen er små grupper og tett og jevnlig oppfølging og trening. Etter gjennomført lesekurs er målet at elevene skal være tilbake på sporet og få fullt utbytte av å følge undervisning i full klasse.

I kompetansemålene for norsk i de nye læreplanene (LK20), er det nå en tydeligere retning mot opplæring og bruk av lesestrategier. Etter 2. trinn, 4. trinn og 7. trinn står det nå konkrete kompetansemål som tydeliggjør at elevene skal bruke lesestrategier som en del av den første leseopplæringa. Den røde tråden i arbeidet med lesestrategier er slik klart uttrykt i motsetning til i KL06 hvor dette ikke ble presisert

like tydelig. Begynneropplæringa handler ikke bare om å knekke lesekoden, men også om å lese for å lære og forstå.

2.5.3 Den andre leseopplæringa

Jeg har valgt å begynne dette kapittelet med Dolores Durkin og Lev S. Vygotskij fordi mye av forskningen som skjøt fart på 1980-tallet hadde med seg begge disse lesepedagogenes teorier om utvikling av leseforståelse. Deretter rettes fokuset mot lesestrategier.

2.5.3.1 Dolores Durkin

I inngangen til den andre leseopplæringa har jeg valgt å begynne med den amerikanske lesepedagogen Dolores Durkin. På 1970-tallet satte Durkin søkelyset på lesestrategier med sin forskning på leseforståelse. Durkin gjennomførte en studie om leseopplæringen som blant annet avdekket at lærerne var opptatt av å komme gjennom pensum, og der å huske faktakunnskap ble prioritert. Det var lite fokus på lesestrategier som kunne bidra til at elevene forstod bedre det de leste: «Major findings included the fact that almost no comprehension instruction was found» (Durkin 1978-1979:481). Denne studien satte i gang en rekke forskningsprosjekter utover 1980-tallet der det ble sett spesielt på hvordan lærerne kunne gi instruksjoner, altså lesestrategier, til elevene for å gjøre dem bedre i stand til å forstå det de leste.

2.5.3.2 Lev S. Vygotskij

Vygotskij er en sentral skikkelse som med sine teorier forklarer at læring skjer i dialog og samhandling og understreker hvor viktig det er å støtte og hjelpe elevene i deres utviklingssone. Elever lærer ikke bare av læreren, men også av hverandre. Sentralt står begrepene «imitation» (Vygotskij 1978:88) og «the zone of proximal development» (ibid:86) som Vygotskij bruker for å forklare hva elever kan få til på

egenhånd og hva elevene kan få til med modellering og hjelp fra medelever og lærere. Vygotskijs teorier oppsummeres godt slik: «... what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow» (ibid:87). En slik måte å tenke læring på henger godt sammen med hva arbeid med lesestrategier bør innebære. Først bør elevene bli vist og få forklart ulike lesestrategier. Deretter kan elevene med assistanse fra læreren gå løs på tekster de ville strevet med å forstå på egenhånd. Elevene kunne også lære av hverandre ved at dyktige elever fremstod som modeller de andre elevene imiterte.

Først ut til å sette samarbeid og dialog i forskningens lys var Ann Brown og Annemarie Palincsar med sine resiproke lesestrategier.

2.5.3.3 Resiproke lesestrategier

De resiproke lesestrategiene ble utarbeidet av forskerne Ann Brown og Annemarie Sullivan Palincsar på 1980-tallet. De undersøkte i klasserommene hvilke aktiviteter suksessfulle lesere gjør og fant ut at det var særlig fire lesestrategier som viste seg å gi god effekt i arbeidet med å bedre elevenes leseutvikling og forståelse. Oversatt til norsk handler disse lesestrategiene om å foregripe, stille spørsmål, oppklare og oppsummere. Forskerne forklarer de resiproke lesestrategiene slik:

Strategies such as predicting, questioning, summarizing, and clarifying induce readers to anticipate information they will encounter, to integrate what is presented in the text with prior knowledge, to reconstruct with prior knowledge, and to monitor for understanding (Palincsar og Brown 1988:55).

En del av den resiproke metoden er å få elevene med i læringsprosessen gjennom samarbeid og samhandling. Gjennom sosial interaksjon skal elevene sammen skape forståelse for tekstens innhold og mening. Det betyr at mye av arbeidet med de fire lesestrategiene foregår i mindre grupper. Læreren, eller elever som er dyktige lesere, forsøker å modellere og synliggjøre de kognitive prosessene som elevene skal øve på i gruppene. Elever som spontant ikke iverksetter lesestrategier i læringsaktiviteter, kan bli lært til å gjøre det. I samarbeid med andre i mindre grupper vil elevene bli tvunget til å fokusere og overvåke egen forståelse av det de leser. Slik er elevene gjennom dialog og samarbeid i grupper ment å utvikle sine kognitive evner og

bevisste bruk av lesestrategier for å oppnå bedre leseforståelse. Målet vil være at dyktige elever vil modellere lesestrategier de selv har lært og behersker for andre elever. Gjennom samarbeid og stadig øvelse i grupper ville elevene få strategiene innunder huden slik at de blir internalisert. Ideene om at elever lærer av hverandre i mindre grupper, er tidligere presentert av Vygotskij (Jf. Kap. 2.5.3.2), og noe leseforskeren Ruth Wharton-McDonald også påpeker:

... the processing that was once carried out between persons in the group will come to be carried out within the individual students, consistent with the Vygotskian perspective that individual cognitive development develops from participation in social groups (Wharton-McDonald 2014:331).

Utfordringen med de resiproke lesestrategiene er å sørge for god nok kvalitet i læringen i gruppene, og det er nettopp dit noe av kritikken mot de resiproke lesestrategiene har blitt rettet.

2.5.3.4 Kritikk mot resiproke lesestrategier

De resiproke lesestrategiene krever en lærer som er dyktig til å modellere, sette i gang gode prosesser i elevgruppene og veilede underveis. Metoden er blitt kritisert for at ansvaret for kvaliteten i gruppearbeidet raskt overføres til elevene. Sitter elevene i grupper uten hjelp eller veiledning fra læreren, vil læringen ha mindre effekt. Samtalene kan bli for lite konstruktive og elevene overlatt til seg selv for lenge:

Because reciprocal teaching emphasizes a gradual reduction of teacher support, there are often long pauses with, students fumbling because the teacher is uncertain whether to enter into the conversation and provide input (Wharton-McDonald 2014:332).

Elevene og ikke minst lærerne trenger opplæring og tid til å bli gode spørsmålsstillere og framdriften i elevgruppene er avhengig av tett veiledning av lærer.

Wharton-McDonald argumenterer for at de resiproke lesestrategiene var et viktig første steg på veien til å utvikle forståelsesstrategier, men at det ikke var noe mer enn det:

We think reciprocal thinking was an important first step in teaching students a repertoire of comprehension strategies, but it was no more than that, as more long-term flexible teaching

has now been developed and validated by educators and researchers (Wharton-McDonald 2014:361).

Wharton-McDonald følger opp med å peke på at forskningen viser at når mange lærere begynner å undervise ut fra de resiproke lesestrategiene, så ender de opp med å gjøre undervisningen transaksjonell (Wharton-McDonald 2014:347).

2.5.3.5 Transaksjonelle lesestrategier

Astrid Roe peker også på at den transaksjonelle strategiundervisningen ses på som

... en videreføring av den resiproke, men den legger større vekt på interaksjonen mellom lærer og elev og på at leseopplæringen er en kontinuerlig og gjennomgripende prosess i alle fag og på alle trinn (Roe 2014:79).

Kontinuerlig og gjennomgripende betyr at læreren, eller flere faglærere i samarbeid, velger strategier som det øves på over lang tid, gjerne et helt skoleår, og der målet er at elevene skal bli selvregulerte brukere. Elevene blir stadig minnet på strategienes nytteverdi for å forstå tekstene og samarbeider og øver på instruksjonene til læreren i mindre grupper.

I transaksjonell lesestrategiundervisning er fokuset rettet mot at læreren først modellerer lesestrategier. Så er målet at elevene over en lengre tidsperiode øver på å beherske lesestrategiene læreren har forklart og vist. Først og fremst handler det om at arbeid med lesestrategier er en kognitiv prosess. Læreren må derfor i sin undervisning få fram de mentale prosessene til dyktige lesere. Å bli en god leser som forstår godt handler om å være en aktiv leser og ikke en passiv. En leser som kan overvåke sin egen forståelse mens han eller hun leser, er en leser som leser med oppmerksomhet. For å få til dette trenger læreren å forklare de mentale modellene, altså lesestrategier, slik at elevene kan øve på å mestre disse slik en svært dyktig leser gjør. Wharton-McDonald forklarer det godt:

... transactional-strategies instruction is all about teaching the students to choose active reading over passive reading and to decode for themselves which strategic processes to use when they confront challenging texts (Wharton-McDonald 2014:347).

Læreren er viktig i modelleringsfasen der det handler om å forklare og vise fram lesestrategier, mens det i neste fase handler om å støtte og veilede elevene på veien til å mestre. Elevene skal øve på å bli aktive under lesingen og også ta selvstendige valg på hva og hvordan de best skal forstå det de skal lese. Denne midtre fasen er en krevende fase, og selv om det vil være store forskjeller fra elev til elev, kan det ta lang tid før de når det endelige målet om å bruke lesestrategier selvstendig.

Ved å gjøre lesestrategiene transaksjonelle var fokuset at flere fag samarbeidet om leseopplæringen. Videre måtte læreren være i hyppig dialog med elevene i arbeidet med lesestrategier. Likevel var det en utfordring å synliggjøre de tankeprosessene som gjøres av dyktige lesere. Derfor ble også fokuset rettet mot å gjøre lesestrategiene eksplisitte.

2.5.3.6 Å gjøre lesestrategiene eksplisitte

Felles for arbeidet med lesestrategier enten de blir definert som resiproke eller transaksjonelle er fokuset på at undervisningen må være eksplisitt. Begrepet søker å synliggjøre en undervisning som fremmer arbeidet med lesestrategier på en slik måte at prosessen blir synliggjort for elevene. Rune Andreassen påpeker: «Målet er å rette elevenes oppmerksomhet mot hva de selv kan gjøre for å få best mulig forståelse av den teksten de leser» (Bråten (red.) 2007:253).

I forståelsen av hva elevene selv kan gjøre for å forstå tekst, er det naturlig å se til Louise Rosenblatts teorier om at mening i tekst ikke bare ligger i leseren eller bare i teksten, men i samspillet mellom dem (Rosenblatt 1994). Rosenblatt påpeker at leserens forkunnskaper og erfaringer påvirker den mening og forståelse som hentes ut av teksten (ibid:22). Bevisstheten om de mentale prosessene som foregår underveis i lesingen, er viktig å synliggjøre for elevene. Som lesere forstår vi alltid det vi leser på bakgrunn av den kunnskapen og de erfaringene vi til enhver tid har. I klasseromssamtaler vil lærere oppleve at elevene henter ut svært ulike refleksjoner av tekster. Elevene kan for eksempel lese en fagtekst om Boston Tea Party fra den amerikanske revolusjon der en gruppe amerikanere kladde seg ut som indianere og dumpet teen på sjøen fordi de ikke ville betale skatt til engelskmennene. En elev kan kommentere at amerikanerne den dag i dag er lite villige til å betale

skatt. En annen elev kan fortelle at pappa ikke er særlig begeistret for å betale så mye skatt. Poenget her er at leseren i møtet med tekst, alltid vil respondere på innholdet med de kunnskaper og erfaringer eleven besitter.

Judith Langer er en annen leseforsker som er opptatt av at leseren alltid tar med seg den forståelsen han eller hun til enhver tid har inn i møtet med tekst:

I use the word envisionment to refer to the world of understanding a person has at any point in time. Envisionments are text-worlds in the mind, and they differ from individual to individual (Langer 1995:9).

Leseren tar med seg all sin livserfaring i møtet med tekst, som blant annet kan innbefatte holdninger, følelser og kunnskap. Ingen lesere er helt like, og derfor vil hva den enkelte leser henter ut av teksten, være forskjellig fra leser til leser. Begrepet envisionment kan på norsk oversettes til å handle om forestillinger. Ser man til hvordan elevene skal lese og tilegne seg kunnskap i fag, vil det med Langers terminologi handle om å lese tekst for å bygge ut forestillingene i faget (Langer 2011:43).

For å beskrive hvordan denne prosessen med å utvikle forestillinger kan være, viser Langer til fem ulike posisjoner: «... each one offers a different vantage point from which to gain ideas» (Langer 1995:15). Leseren kan innta og bevege seg inn og ut av fem posisjoner i leseprosessen for å tilegne seg ideer og kompetanse. Atle Skaftun har oversatt posisjonene slik:

- 1) Utenfor på vei inn
- 2) Innenfor på vei gjennom
- 3) Ut igjen for å revurdere det man vet, og
- 4) Ut igjen for å objektivere den nye erfaringen
- 5) Ut igjen og videre til nye erfaringer

(Skaftun, Oddny og Uppstad (red.) 2014:27)

Det er ikke nødvendigvis noen bestemt rekkefølge på hvordan man beveger seg i disse posisjonene. Målet med kunnskap om disse posisjonene er at læreren lettere kan gjøre prosessen og lesestrategiene eksplisitte. For erfaringen er trolig at mye av undervisningen i norsk skole er av det implisitte slaget. Det betyr at læreren ikke tydelig nok får fram de kognitive prosessene i arbeidet med å forstå tekst. Nettopp

fordi det er viktig å belyse det mentale tankearbeidet, er teoriene til Rosenblatt og Langer sentrale for arbeidet med lesestrategier.

Samtidig som det handler om å gjøre leseundervisningen eksplisitt, har fagene sine særegne vurderinger og dypere tenkemåter som det er fornuftig at faglærerne er bevisste på når de underviser i lesestrategier. Dette blir fulgt opp i neste kapittel.

2.5.4 Fagspesifikke lesestrategier

I kapittel 4.3.4 ble begrepet literacy forklart. I dette kapittelet er det sentralt å påpeke at i et literacy-perspektiv «... lærer elevene ikke bare faglig innhold, men også fagspesifikke måter å forstå, snakke, lese og skrive på» (Skaftun, Oddny og Uppstad (red.) 2014:16). Altså har fagene sine spesifikke lesestrategier for å forstå faget. I mitt masterprosjekt er denne siden ved literacy-begrepet viktig fordi ungdomsskolen har mange fag. Faglærerne trenger kunnskap og bevissthet om hvilke lesestrategier som er fagovergripende og hvilke som er fagspesifikke.

Leseforskeren Judith Langer utdyper literacy-perspektivet når hun bruker begrepet akademisk literacy om hvordan fag best blir forstått når vi forstår og ser kjennetegnene og særtrekkene som blir brukt i faget (Langer 2011:3). Det er ikke nok med generelle tilnærmelser fordi fagenes egenart ikke blir godt nok ivaretatt og dermed vil eleven heller ikke lære seg fagets dypere tenkemåter. Langer forklarer dette slik:

Information is superficial; it is on the surface of understanding. However, knowledge is deep; connections are made in ways that open conceptual understanding and lead to long-term memory, retrievability, and usability (ibid:28).

Slik Langer her poengterer handler altså dypere tenkemåter om å dykke forbi ren informasjonsinnhenting. Kunnskap må tilegnes på en slik måte at den fester seg og kan brukes videre.

De amerikanske lesesforskerne Timothy Shanahan og Cynthia Shanahan argumenterer også for at det er forskjeller i fagene selv som gjør det viktig å skille mellom fagovergripende lesestrategier og fagspesifikke lesestrategier. Shanahan og Shanahan bruker henholdsvis begrepene «content area literacy» og «disciplinary

area literacy» og definerer fagspesifikk literacy som: «... disciplinary literacy emphasizes the unique tools that the experts in a discipline use to engage in the work of that discipline» (Shanahan og Shanahan 2012:8). En første tanke kan være at disse lesestrategiene overlapper og utfyller hverandre, men overraskende nok er svaret på dette nei ifølge Shanahan og Shanahan. Fagspesifikk kompetanse handler om hva som er unikt og spesialisert ved faget, mens fagovergripende lesestrategier mer er en verktøykasse av strategier som kan brukes til enhver tekst.

Et eksempel kan være å se på hvordan en faglærer i samfunnsfag leser en tekst om den kalde krigen. Faglæreren vil blant annet legge stor vekt på kilden, altså hvem som har skrevet den og når. I tillegg vil faglæreren kunne påpeke overfor elevene at Den kalde krigen er en metafor for at det var en tid preget av få eller ingen reelle krigshandlinger. Denne måten å tenke lesestrategier på er fagspesifikt for det enkelte faget. En fagovergripende lesestrategi kan være å se på overskrifter og bilder før man leser selve teksten.

Faglærernes kompetanse i faget er nødvendig i et samarbeid om leseutviklingen, for som vist i avsnittene ovenfor, handler lesestrategier om mer enn å hente ut informasjon av tekstene i faget. Langer presiserer dette slik: «... knowledge is much deeper than simply getting information» (Langer 2011:2) og mener videre at det er faglæreren som bør følge opp de fagspesifikke lesestrategiene for å oppnå det Langer omtaler som å bygge forestillinger i faget (Jf. Kap. 2.5.3.6).

Norsklæreren bør slik ha kunnskaper om de fagovergripende lesestrategiene, men for å gjøre kunnskapen dyp slik Langer argumenterer for, trenger vi faglærere med kompetanse i fagene som kan synliggjøre de fagspesifikke lesestrategiene. Faren kan være når norsklæreren stilles ansvarlig for å utvikle elevenes strategiske leseferdigheter i andre fag enn norsk, at det blir for lite faglig dybde i tilegnelsen av kunnskapen. Uten samarbeid med andre faglærere, blir det trolig mindre søkelys på fagspesifikk kompetanse og mer fokus på innsamling av informasjon. I et samarbeid mellom norsklæreren og faglærere kan imidlertid målet om dybde oppnås. Langer formulerer dette utmerket når hun sier: «... if they probe deeply enough and connect wisely enough, they create knowledge» (Langer 2011:2). Eksempelvis bør det derfor legges til rette for at elevene i sin leseutvikling og i bruken av lesestrategier tar stegene forbi ren informasjonsinnhenting av hva som skjedde i den amerikanske revolusjonen. For at elevene skal tilegne seg kompetanse som går i dybden, trenger

elevene informasjon om hendelsene i revolusjonen. Samtidig må det også legges til rette for læring som går i dybden slik at elevene kan skape kunnskap som har overføringsverdi til andre temaer i faget eller til andre fag. Her vil dybdelæring (Jf. Kap. 2.4) handle om at elevene kan se sammenhengen mellom den amerikanske og franske revolusjonen og at vår grunnlov og feiring av 17. mai har spor tilbake til den franske revolusjonen.

Oppsummert er denne tanken om dypere forståelse som både Langer og Shanahan og Shanahan påpeker, viktig for begrunnelsen av hvorfor det er viktig å tenke fagspesifikke lesestrategier.

De to neste kapitlene vil vise til lesestrategier som er fagspesifikke for samfunnsfag og naturfag.

2.5.4.1 Lesestrategier i naturfag

Naturfag oppleves av mange elever som et svært krevende fag fordi kunnskapen de skal tilegne seg ofte oppleves som ny, faguttrykkene er ukjente og gjerne med latinske røtter og metaforer som kan være vanskelige å forstå.

For å gjøre disse utfordringene lettere for elevene legger faget opp til at elevene skal få være forskere og utforskende lesere slik at de kan dra nytte av vekslingen mellom praktiske forsøk og lesing av tekst.

Slik Shanahan og Shanahan definerer fagspesifikk lesing, er det derfor naturfaglæreren som må lede elevene inn i naturfagets spesifikke kjennetegn. Lesestrategier er her viktig, og naturfaglæreren må synliggjøre for elevene alle de lesestrategiene han eller hun selv bruker for å forstå faget. Det krever bevissthet og kunnskap om hvordan og hva som er spesifikt med å lese naturfag. Er ikke faglæreren seg bevisst disse lesestrategiene, vil det bli vanskelig å overføre lesestrategiene til elevene slik at de kan ta del i en naturfaglig literacy.

I *Leseboka* blir en rekke forslag til aktiviteter nevnt som gode lesestrategier i naturfag. For en utforskende inngang til temaet blir følgende foreslått:

Førlesingsstrategier som for eksempel å samtale ut fra grubletegninger, å arbeide med forventningsskjema, å ha undrende diskusjoner, å lage spørsmål eller ta opp aktuelle hendelser, har som hensikt å skape nysgjerrighet og kan være gode dersom en vil skape engasjement og ha en utforskende inngang til temaet (Skaftun, Oddny og Uppstad (red.) 2014:124).

Er lesingen ment å være mer målrettet, blir VØL-skjema (Vet, Ønsker å lære, har Lært) nevnt som gode lesestrategier. Det samme gjelder tankekart eller samtale om illustrasjoner (ibid:125).

Disse lesestrategiene er ikke like effektive om eleven sliter med å forstå de mange faguttrykkene som det kan være i naturfagtekster. Da kan det være fornuftig å bruke tid på å lage ordkart over de viktigste begrepene. Ordkartet kan inneholde synonymmer, begrepet brukt i en setning fra teksten, begrepet forklart med egne ord, begrepet brukt i egen setning eller de latinske og greske røttene kan trekkes ut og forklares.

2.5.4.2 Lesestrategier i samfunnsfag

Mye av stoffet elevene skal lære i samfunnsfag, oppleves som nytt. Særlig gjelder dette innenfor historiedelen av faget, som også vil være fokuset her. Utfordringen vil være å få elevene til å lese og tenke som en ekspertleser gjør. I *Leseboka* er det særlig innenfor fire områder det blir lagt fram forslag til hvordan faglæreren kan arbeide med å utvikle historisk literacy ved hjelp av lesestrategier (Skaftun, Oddny og Uppstad (red.) 2014:kap. 8). Aktivitetene det blir lagt vekt på, er:

Å jobbe med kilder handler blant annet om å vurdere hvem som har skrevet kilden, hva hensikten har vært, og når den ble skrevet. Etter andre verdenskrig ga USA Marshallhjelp til mange land i Europa for å hjelpe til med gjenreisningen etter andre verdenskrig. Dykker man ned i kildene og ser hvordan USA forklarer hensikten med hjelpen, vil man finne klare forskjeller til hvordan Sovjet omtaler hjelpen.

Å kontekstualisere krever at leseren tar i bruk bakgrunnskunnskap og slik bruker all sin kunnskap om temaet for å forstå og hente ut kunnskap av teksten. På ungdomsskolen vil dette for de aller fleste elevene oppleves som vanskelig fordi stoffet oppleves som nytt. Likevel kan faglæreren støtte på elever med mye kunnskap

innenfor avgrensede områder i faget grunnet spesiell interesse. Å rette fokuset mot å se sammenhenger vil slik være en god lesestrategi for disse elevene.

Å stille spørsmål er en kognitiv prosess elevene er avhengig av når de jobber med kilder og prøver å kontekstualisere. I arbeidet med å tilegne seg kunnskap i faget kan det være fornuftig å lage oppsummeringer der spørsmål om hvem, hva, hvor, når, hvorfor og hvordan stilles. Et annet eksempel er å stille historiske spørsmål om det som ikke skjedde, altså kontrafaktiske spørsmål. Hvordan ville situasjonen i Europa utviklet seg om USA ikke ga Marshallhjelp? Slike spørsmål krever kunnskap og skaper ofte motivasjon og engasjement hos elevene.

Å bruke fagrelevante begrep handler om å jobbe med faguttrykk som kjennetegner historiefaget. Det kan være å se hvordan metaforer framstiller hendelser eller omtaler perioder. Winston Churchill omtalte delingen av Europa etter andre verdenskrig som the iron curtain (jerneteppe), mens the cold war (den kalde krigen) er navnet på perioden fordi det var opprustning, men få eller ingen direkte krigshandlinger. Det handler også om å lære begreper som går igjen, som for eksempel å vite hva begrepene årsak og virkning betyr. Videre vil for eksempel elevene i arbeid med kilder måtte lære seg forskjellen på primærkilder og sekundærkilder.

Uansett hvor dyktige lærere er til å jobbe med lesestrategier, er det flere komponenter som bør være på plass for å sikre god læring. Neste kapittel tar opp hvorfor og hvordan motivasjon og engasjement er viktig for læring generelt og spesifikt i arbeidet med lesestrategier.

2.6 Motivasjon og engasjement

John T. Guthrie er en sentral leseforsker som sammen med en rekke medarbeidere fra 1990-tallet satte søkelyset på at det ikke bare holder å lære elevene lesestrategier for å bedre forståelsen. Guthrie mente lesestrategier hadde lite for seg om ikke elevene var motiverte og engasjerte i lesingen, for har ikke elevene vilje til innsats, er det lite poeng i å presse på med ulike lesestrategier.

Motivasjon blir definert som: «Reading motivation include student's goals, values, beliefs, and dispositions towards reading...» (Guthrie, Klauda og Ho 2013:10) og engasjement som: «Engagement is the act of reading to meet internal and external expectations» (ibid). Motivasjon handler slik om intensjonen til å lese, mens engasjement handler om selve handlingen. For å utdype hva som påvirker motivasjonen og engasjementet til elevene, viser Guthrie og hans kolleger til følgende faktorer:

- Elevene føler en viss kontroll over egen læreprosess, altså autonomi.
- Elevene har tilgang til interessante tekster
- Elevene samarbeider med andre elever for å se ulike perspektiver om meningen i teksten.
- Elevene får skryt og belønning som en del av tilbakemeldinger i lesingen.
- Elevene får skriftlige-, muntlige- eller karaktervurderinger.
- Elevene opplever at læreren involverer seg og veileder utviklingen deres. (Guthrie, Wigfield og You 2012:602).

I tillegg nevnes lærerens instruksjon og bruk av lesestrategier. Dette er en viktig og sentral faktor, men om målet er å bedre elevenes leseforståelse, bør de andre faktorene også tas hensyn til. Har eleven ingen vilje til å ville lese, hjelper det lite om læreren tilbyr en rekke lesestrategier for å forstå teksten bedre.

På bakgrunn av teoriene om motivasjon og engasjement utviklet Guthrie og kollegene hans «Concept oriented reading instruction» (CORI) (Wigfield, Ho, Mason-Singh og Guthrie 2014:37). Leseprogrammet søkte å synliggjøre at motivasjon sammen med lesestrategier var nødvendig. På norsk har begrepet blitt oversatt til begrepsorientert leseundervisning av blant annet Rune Andreassen (Bråten (red.) 2007:267) og sentralt i leseprogrammet er hvordan det jobbes med sentrale fagbegreper. Guthrie brukte naturfag som utgangspunkt fordi det er et fag med mange krevende og ukjente begreper for elevene. Uten kjennskap til fagets begreper vil det bli vanskelig å oppnå forståelse. Ved å bruke praktiske innganger, som for eksempel kjemiforsøk, skulle motivasjonen og engasjementet rundt arbeidet med begrepene økes.

Gjennom en rekke studier mener Guthrie å kunne vise hvor viktig motivasjonen er i leseundervisningen. I en oversiktsartikkel fra 2014 slår Guthrie og hans medarbeidere fast at:

Results of several studies showed that CORI students had higher reading motivation and better reading comprehension than students receiving only strategy instruction or traditional reading instruction (Wigfield, Ho, Mason-Singh og Guthrie 2014:38).

Altså viste studier at fokus på motivasjon og lesestrategier sammen ga bedre effekt enn bare bruk av lesestrategier. Elevene oppnådde bedre leseforståelse om de både var motiverte og brukte lesestrategier. Det skal bemerkes at det meste av forskningen til Guthrie og hans medarbeidere er gjort på barnetrinnet. Det er likevel naturlig å tro at ungdomsskoleelever ikke er veldig annerledes angående motivasjon for lesing. Dette stemmer også godt overens med egne erfaringer på ungdomsskolen. Lykkes vi ikke med å få elevene til å ta i bruk lesestrategier, er det klokt å se på hvordan vi kan motivere og engasjere elevene til å gjøre det.

2.7 En helhetlig modell for leseopplæringen

I denne delen forklarer jeg Patricia A. Alexanders helhetlige modell, Model of domain learning (MDL) (Alexander 2005) og viser deretter hvordan MDL kan være nyttig i arbeidet med å gi elevene bedre læring. Et ønske her er at modellen kan brukes som en oversiktlig inngang for lærere som skal samarbeide tverrfaglig om elevenes leseopplæring.

MDL baserer seg på Alexanders forskning på 1980- og 1990-tallet om lesing og læring innenfor akademiske domener. Denne masteroppgaven har sitt søkelys på lesing i naturfag og samfunnsfag på ungdomsskolen og passer slik godt inn i MDL.

Alexander favner i sin modell om de mange komplekse og sammensatte sidene ved leseopplæringen. Modellen har et livslangt perspektiv på hvordan elevene kan bli bedre lesere innenfor skolefagene og samtidig utvikle dem slik at de kan: «... fulfil their responsibilities within a democratic society» (Alexander 2005:413). Denne beskrivelsen passer godt med literacy-perspektivet presentert i kapittel 2.3.4 der det ble påpekt hvor viktig lesingen var for å kunne delta fullt ut i et demokratisk samfunn.

Alexander deler MDL inn i tre utviklingsfaser: «... acclimation, competence and proficiency/expertise» (Alexander 2005:417) hvorav competence også blir delt inn i

«... early, middle and late» (ibid). I min oversettelse av begrepene har jeg lent meg på Atle Skaftuns oversettelser akklimatisering, kompetanse og kyndighet/ekspertise fra *Leseboka* (Skaftun, Oddny og Uppstad (red.) 2014:34). Disse fasene danner selve grunnlaget for modellen, og målet er å hjelpe elevene på veien fra akklimatisering, via kompetanse til kyndighet/ekspertise. På ungdomsskolen vil de færreste, om noen, kunne nå den siste fasen. Fokuset vil heller være å utvikle elevene slik at de kan ta steg i akklimatiseringsfasen og/eller inn i kompetansefasen. For å synliggjøre kjennetegn på hvor elevene er i fasene og hvordan lærerne kan hjelpe elevene i deres utvikling, trekker Alexander inn tre sentrale begreper. Disse er kunnskap, strategier og interesse, som i sitt samspill spiller inn på utviklingen i fasene.

Om kunnskap skiller Alexander mellom «topic knowledge» og «domain knowledge» (Alexander 2005:419). Det første handler om en situasjonsbetinget interesse og kunnskap om et tema innenfor et fag, for eksempel en elev som er spesielt opptatt av og interessert i den amerikanske revolusjonen i samfunnsfag. Det andre handler om interesse og kunnskap i hele faget. Her vil eleven på et mer individuelt plan være opptatt av alle de historiske temaene i samfunnsfag enten det handler om den amerikanske revolusjonen eller den kalde krigen. Alexander utdyper videre at situasjonsbetinget interesse for temaer spiller en viktig rolle i akklimatiseringsfasen for å bygge opp kunnskap, men at den individuelle interessen blir viktigere ettersom man beveger seg mot kyndighet/ekspertisefasen.

Strategier har også en viktig rolle i modellen, og Alexander definerer disse slik:

Strategies are the tools we ply during problem solving. In effect, strategies can be defined as the general cognitive procedures used in task performance (e.g., predicting, questioning, summarizing) (Alexander 2005:421).

Denne definisjonen favner om typiske resiproke lesestrategier og påpeker viktigheten av at strategier er kognitive prosesser. Videre forklarer Alexander forskjellen på «surface-level strategies» og «deep-processing strategies» (ibid). Eksempler på typiske overflatestrategier kan være at en elev leser om igjen deler av teksten om den amerikanske revolusjonen for å forstå innholdet bedre, eller at eleven stopper opp underveis for å reflektere over innholdet. Dypere strategier kan være at eleven sammenlikner ulike kilder i samfunnsfag. USA og Sovjetunionen hadde ulikt syn på Marshallhjelpen, noe som kommer tydelig fram om eleven leser kilder fra de

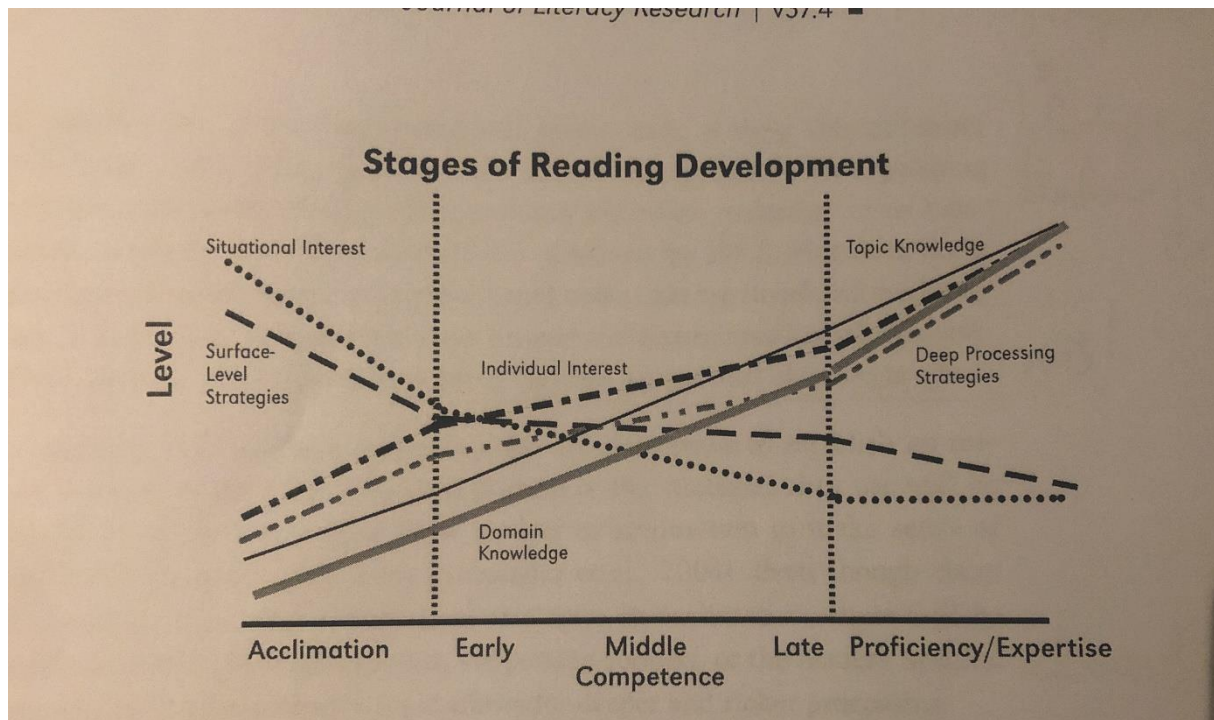
respektive landene. Alexander gjør et poeng ut av at overflatestrategiene er mer sentrale i den første akklimatiseringsfasen enn i de to neste. Motsatt er det for de dypere strategiene som er mer sentrale i den siste fasen.

I den første akklimatiseringsfasen vil elevene møte mye nytt og ukjent stoff, og det vil ofte her være et fokus på å tilegne seg kunnskap om temaet og faget de arbeider med. Fokuset blir dermed i stor grad innlæring av kunnskap fordi elevene må akklimatiseres i fag og tema.

Elevene vil derfor først og fremst ha et behov for overflatestrategier for å øke kunnskapen sin. Det betyr ikke at man ikke kan bruke dypere strategier, men disse er ikke like aktuelle da det krever mer kunnskap å bruke dypere strategier. Langers begrep om å bygge forestillinger i faget kan være til hjelp for å utdype denne siden av MDL ytterligere. Ved å fylle på med kunnskap slik at forestillingene blir rikere i akklimatiseringsfasen vil eleven med tiden kunne bevege seg over i kompetansefasen, og eleven kan i større grad ta del i fagets spesifikke tenkemåter.

Alexander mener at med elevenes utvikling av leseferdigheter og kunnskap om faget, er det naturlig og viktig med en overgang til dypere strategier. I en midtfase vil det være en miks av begge typer strategier. Likevel er det viktig å påpeke at Alexander mener strategier, enten de er overflate- eller dybdestrategier, kun er et middel for å bli kritiske og selvstendige lesere.

Alexander setter sammen begrepene sine i denne modellen:



FIGUR 1. FASER OG FAKTORER I LESEUTVIKLINGEN. FIGUREN VISER HVORDAN DE ULIKE BEGREPENE ER SENTRALE I FORSKJELLIGE FASER. I AKKLIMATISERINGSFASEN ER DET SITUASJONSBETINGET INTERESSE OG BRUK AV OVERFLATESTRATEGIER SOM DOMINERER. I KYNDIGHET/EKSPERTISEFASEN ER DET VIKTIGERE MED DYPERE STRATEGIER OG KUNNSKAP OM HELE TEMAER. I DEN MIDTRE KOMPETANSEFASEN KRYSSER BEGREPENE HVERANDRE OG ILLUSTRERER SLIK EN OVERGANGSFASE MED BRUK AV FOR EKSEMPEL BÅDE OVERFLATESTRATEGIER OG DYPERE STRATEGIER (IBID:423).

I akklimatiseringsfasen viser Alexander til Vygotskij: «... acclimating readers require the care and guidance of more knowledgeable others...» (ibid:430). Det er i denne fasen svært viktig med veiledning fra læreren med tanke på hva som er viktig stoff og synliggjøre lesestrategier for å gjøre tilegnelsen av kunnskapen så god og effektiv som mulig. Læreren må vise vei gjennom eksplisitt modellering av lesestrategier slik at elevene lærer både metodene og utvikler forståelsen sin i faget. Dyktige medelever kan også fremstå som gode læringspartnere eller rollemodeller i mindre grupper slik de resiproke lesestrategiene legger opp til.

Nytt stoff krever oftere en større innsats for å forstå. Lesestrategier er til hjelp, men ikke eneste vei inn i et tema. Interesse for et tema vil også gi motivasjon for å gå løs på og skaffe til veie kunnskap om faget eller temaet. I kapitlet om motivasjon og

engasjement så vi at det var flere faktorer som kunne påvirke eleven til å yte denne ekstra innsatsen. Elever utvikler leseferdighetene sine i svært forskjellig tempo slik at det i akklimatiseringsfasen vil finnes lesere i alle aldre.

I den neste utviklingsfasen handler det om å være på vei mot å bli en ekspertleser. Her handler det om kompetente lesere som har tatt steget ut av akklimatiseringsfasen, og disse tjener på at de allerede har kunnskap på plass og vet å bruke strategier for å tilegne seg kunnskapen. I denne midtre fasen vil elever både bruke overflatestrategier og dybdestrategier.

I den siste fasen der leserne er kyndige og eksperter, er det særdeles få elever på ungdomsskolen som vil kunne nå. Kjennetegn ved denne gruppen lesere er at de bruker leseferdighetene sine til å analysere og se nye sider ved faget de er eksperter i. Her dreier det seg i hovedsak om fagpersoner med dyp kompetanse innenfor sitt fagfelt.

Det er interessant å se hvordan modellen legger opp til og presiserer at leseutvikling hos elevene er et ansvar alle lærere har helt fra de første skoleårene og ut videregående. Alle skoler bør ha et leseprogram der alle faglærere sammen forplikter seg til å følge opp leseopplæringen.

I vårt moderne tekstbaserte samfunn er det nødvendig med god lesekompetanse for å kunne delta fullt ut i demokratiske prosesser. Det handler også om at via teksten ligger det rom og muligheter for å utvikle ikke bare samfunnet og de rundt seg, men også å utfordre seg selv og egen utvikling som menneske.

2.7.1 Leseprofilene til Alexander

Alexander følger opp med å skildre seks ulike leseprofiler. Dette er ikke standardiserte kategorier, men heller forsøk på å skildre elevprofiler i klasserommet som kan være til hjelp når læreren skal veilede elevene i leseutviklingen sin fra akklimatisering til kyndighet/ekspertise. De ulike leseprofilene i tabellen under kan være en guide til hvordan lærere bedre kan legge til rette for tilpasninger i elevenes leseutvikling.

Leseprofiler	Kjennetegn	Veiledning og hjelp
Høyt utviklede lesere	<ul style="list-style-type: none"> • Rikt repertoar av overflate- og dybdestrategier • Viser interesse for temaer og fag • Bred kunnskap om relevante fagbegreper 	<ul style="list-style-type: none"> • Bør utfordres med krevende tekster innenfor deres interessefelt
Lesere med store vansker	<ul style="list-style-type: none"> • Ofte flere sammensatte vansker • Vansker med leseferdighetene • Lite bakgrunnskunnskap • Lite kunnskap og bruk av strategier • Lav motivasjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Trenger helhetlig oppfølging jevnlig og tett slik som for eksempel På Sporet (Jf. Kap. 2.5.2) • Tidlig innsats er også ment å hjelpe denne typen elever
Lesere med høy innsats	<ul style="list-style-type: none"> • Høyt utviklet bruk av strategier • Utvikler seg godt som lesere fordi de er målbevisste og utholdende 	<ul style="list-style-type: none"> • Veiledes til å jobbe smartere som da vil gjøre det mulig å nå kyndighet/ekspertisefasen. • Veiledes til mer effektiv bruk av strategier
Kunnskapsavhengige lesere	<ul style="list-style-type: none"> • Lesere som er avhengige av sin bakgrunnskunnskap om verden eller innenfor ulike tema • Tilegner seg kunnskap via andre kanaler enn tekst, for eksempel visuelle kanaler som YouTube. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lesere her vil møte utfordringer i krevende tekster fordi de mangler kunnskap om strategier og lingvistikk. • Uten utvikling av strategier vil lesere her slite med å komme dypt inn i kunnskapsfasen. • Veiledning kan være å mikse andre medier med tekstbaserte strategier.
Ikke-strategiske lesere	<ul style="list-style-type: none"> • Lesere som har begrenset forståelse av hva som kreves av dem i lesesituasjoner • Bruker få strategier • Overvåker i liten grad sin egen lesing 	<ul style="list-style-type: none"> • Trenger eksplisitt instruksjon og modellering • Viktig at elevene får tid til å jobbe med strategier
Motvillige lesere	<ul style="list-style-type: none"> • Lesere som har ferdigheter og strategier, men som ikke vil • Eget valg 	<ul style="list-style-type: none"> • Motiveres med personlig relevante oppgaver • For indre motivasjon kan medbestemmelse virke positivt

FIGUR 2. LESEPROFILERNE TIL ALEXANDER. TYPISKE KJENNETEGN OG HVORDAN DE ULIKE PROFILERNE KAN FÅ VEILEDNING OG HJELP (IBID:426).

Ser man på modellen og leseprofilene til Alexander og hvordan disse beskrives, vil trolig mange lærere kunne gjenkjenne leserprofilene blant egne elever. Samtidig er ikke det nok. Her trenger lærerne å bruke tid sammen for å kartlegge elevene slik at disse kan få best mulig hjelp og veiledning i leseopplæringen sin. Det er også viktig å

merke seg at Alexander trekker inn og påpeker hvor viktig og på hvilken måte elevene kan motiveres til å lære.

2.7.2 Oppsummering

Hvor hører norsklæreren og faglærerne til i Alexanders modell? Generelt vil det være norsklæreren sammen med spesialpedagogen på skolen som har størst oversikt og kunnskap om overflatestrategiene. I norskfaget er det mye fokus på strategier før, under og etter lesing. Dette forklares og øves på i norskfaget og oftest med skjønnlitterære tekster. I de andre fagene er det faglæreren som er ekspert og som må vise vei. Faglæreren vet best hvor elevene er med tanke på kunnskap i faget og slik bør faglæreren også vite hvordan hver elev best kan veiledes. I et slikt veiledningsarbeid kan modellen til Alexander vise seg svært verdifull. På ungdomsskolen vil svært få elever være høyt utviklede lesere, men det vil være mange i de to første fasene der fokuset bør være både på overflatestrategier og dypere strategier. I et profesjonelt samarbeid der norsklæreren, spesialpedagogen og faglærere samarbeider om å tilpasse lesestrategier for ulike leseprofiler, vil det være svært fornuftig sett ut fra Alexanders modell. Trolig vil det være slik at mange faglærere ikke har nok kunnskap om overflatestrategiene og slik trenger innspill og veiledning fra kolleger. Samtidig sitter faglæreren på fagkompetanse som vil være avgjørende for å veilede elevene inn i dypere strategier. Ikke alle faglærere vil være seg bevisst dette, men gjennom et profesjonelt samarbeid kan faglæreren se hvordan dybdekunnskapen er avgjørende for å veilede, motivere og skape interesse for temaer og faget som helhet.

Man kan spisse det og spørre om det er tenkt at lærere skal jobbe med modellen til Alexander alene? Jeg mener det er urealistisk at de fleste lærere kan følge opp en slik modell alene. Veiledning av elever krever samarbeid mellom lærere som har ulike faglige kvaliteter og som har ulike blikk. I tillegg er det viktig å huske at elevene ofte er ulikt motivert i fagene. Noen elever er motiverte lesere i samfunnsfag, mens de i naturfag ikke er interessert. Skal elevene tilegne seg dypere strategier og kunnskap, må elevene øve på å se sammenhenger på tvers av fag slik også begrepet dybdelæring (Jf. Kap. 2.4) legger opp til.

MDL og leserprofilene er et ypperlig utgangspunkt for å analysere og legge til rette for god leseopplæring der lærerne samarbeider. Et tverrfaglig samarbeid om leseundervisningen var også utgangspunktet for utformingen av problemstilling og forskningsspørsmålene.

3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Mitt mål for masterprosjektet var å se nærmere på hvordan norsklæreren kan synliggjøre ulike lese- og læringsstrategier i lesearbeidet utover sitt eget fag. I prosjektet var det avgjørende å se på hvordan norsklæreren kan samarbeide og hjelpe andre faglærere med å bli bedre leselærere. Følgende problemstilling og forskningsspørsmål ble derfor formulert:

Problemstilling:

Hvordan kan norsklæreren samarbeide med andre faglærere om leseopplæringen på 10. trinn?

Forskingsspørsmål:

- Hvordan vil elevene oppfatte implementeringen av et systematisk arbeid med utvalgte lesestrategier?
- Hvordan vil faglærere oppfatte et systematisk samarbeid om leseopplæringen?

4. Design og metode

I denne delen av oppgaven begrunner og forklarer jeg de ulike valgene jeg har gjort i designet av denne masteroppgaven. Først tar jeg for meg hvorfor jeg valgte aksjonsforskning som metode. Jeg redegjør så for hvilke kilder og data jeg har lagt til

grunn for å belyse leseprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter følger jeg opp med å forklare hvorfor fokusgruppeintervju ville være en god måte å samle inn data på, og hvordan rekrutteringen av elever og lærere ble gjort.

Samarbeidsmøtene var en viktig del av leseprosjektet. Det var i disse møtene mye av planleggingen av jobben som skulle gjøres i klasserommene, ble gjort. Jeg prøver å tegne et så klart bilde som mulig av hvordan disse var tenkt lagt opp, og hva disse møtene skulle inneholde. I kapittel 4.6 om valg og begrensninger redegjør jeg for mange av de alternative mulighetene jeg valgte vekk, men som også kunne vært aktuelle for mitt design. Videre er det et avsnitt om posisjonering som ønsker å vise hvordan jeg prøvde å veksle mellom rollene som forsker og norsklærer. Dette er også forsøkt vist ved en figur. En annen figur viser framdriftsplanen for leseprosjektet. Til slutt blir utarbeidelsen av intervjuguidene kort kommentert før reliabilitet, validitet og etiske vurderinger, blir drøftet.

4.1 Aksjonsforskning

Hvilket design og hvilken metode som passer best til å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene, er det som skal være styrende. I min praksis har jeg reflektert over og identifisert «... en utfordring eller et vekstpunkt» (Ulvik, Riese og Roness 2016:27) som handler om å forbedre elevenes strategiske lesing og at lærere på tvers av fag trenger å samarbeide om dette. «Deretter overveies ulike måter å møte utfordringen/vekstpunktet på» (ibid:18). Målet med forskningen er å se på hvordan lærere kan samarbeide om leseopplæringen på ungdomstrinnet. Fokuset er både i klasserommet, der selve implementeringen av tiltak og lesestrategier vil skje, og i samarbeidsmøtene hvor undervisningen blir planlagt og evaluert fra uke til uke. Begrunnelsen er at:

Det er en aksjon fordi aktørene handler innenfor systemet som de prøver å forbedre og forstå, og det er forskning fordi det er en systematisk, kritisk undersøkelse som blir gjort offentlig (Feldman, 2007 i Ulvik, Rise og Roness 2016:19).

Derfor ble aksjonsforskning valgt som metode. Metoden kan presiseres ytterligere til å være en praktisk aksjonsforskning der man i tillegg til å ønske å forbedre egen praksis til det beste for elevene, og slik sett er selvdrevet, men også har med andre

involvertes stemme (Ulvik, Riese og Roness 2016:20). Dette er et sentralt punkt fordi jeg ikke bare ønsket å se på hvordan jeg kunne bedre egen praksis, men også undersøke hvordan jeg i rollen som faglærer i norsk kunne ha et tverrfaglig samarbeid med andre faglærere om elevenes leseutvikling.

Det er utfordringer med å forske i eget klasserom, men fordelen er at jeg «... kjenner virksomheten fra innsiden» (Brekke og Tiller 2015:55). Styrken til aksjonsforskning er læreres mulighet til å undersøke og reflektere over sin egen praksis i samarbeid med kolleger. Dette gjøres i stor eller liten grad på alle skoler i dag, men for at det skal kunne kalles forskning «... må arbeidet knyttes til et teoretisk perspektiv, og det må legges frem for et publikum» (Ulvik, Riese og Roness 2016:24). Dette styrker profesjonsutviklingen slik det også legges opp til i den nye overordnede delen av læreplanverket: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (LK20).

Noe av kritikken mot aksjonsforskning har vært at forskningen kan oppleves veldig lokal og som at «Each project has tended to be its own island of understanding, meaning and action» (Gustavsen 2003:154). Videre er det blitt påpekt at aksjonsforskning oppleves som «... less-than-scientific approach» (Creswell 2014:611) der lærere ikke ses på som «... formal academic researchers» (Creswell 2014:610). Altså stilles det spørsmålsteget ved om lokale utfordringer på en skole har overføringsverdi som gjør at andre lærere i samme situasjon ser likheter og kan dra nytte av forskningen. Kunnskap som genereres på en skole bør kunne utnyttes på en annen skole. Det er et mål og et ønske for forskningens kvalitet om et lokalt leseprosjekt slik det er designet her, kan vise til erfaringer og refleksjoner ikke bare innenfor egen skole, men også gi ringvirkninger til andre skoler. Slik handler det om å bidra til utvikling av pedagogisk praksis og pedagogisk forskning. Dersom leseprosjektet lokalt kan være et bidrag til en større helhet om hvordan lærere kan samarbeide tverrfaglig om elevenes leseutvikling, vil det være positivt. Oppsummert er arbeidets verdi avhengig av:

... om andre finner det overbevisende, om det er autentisk, troverdig og genuint. På sitt beste kan aksjonsforskning oppmuntre og inspirere andre i lignende kontekster, forutsatt at de ser likhet mellom kontekstene (Cain, 2011 i Ulvik, Riese og Roness 2016:33).

4.2 Kilder og data

Det er avgjørende å vurdere hvilke kilder og data som kan gi best svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. En kvantitativ datainnsamling ble tidlig vurdert der målet var å måle en eller flere klassers ferdigheter innenfor strategisk lesing før og etter leseprosjektet. Ideen var å måle om arbeidet med noen utvalgte lesestrategier hadde hatt noen effekt på elevenes læring. Dette ble droppet, og det var flere begrunnelser for det. For det første ville det være krevende å kontrollere de mange årsakssammenhengene og forklaringene som kunne påvirket målingen av elevenes læringsutbytte før og etter arbeidet med lesestrategier. For det andre så det ut til at tidsperioden som var planlagt for prosjektet, trolig ville bli for kort. Dermed ville det bli vanskelig å vurdere effekten av arbeidet med lesestrategier. Mye av forskningen peker i retning av at undervisning som fremmer leseutvikling, krever arbeid og modning over lang tid (Brevik, Tengberg og Ekström 2019:62). Til slutt var det viktigste for mitt metodevalg likevel ordlyden i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Med formuleringer som handlet om hvordan norsklæreren kan samarbeide med andre lærere, og hvordan lærere og elever oppfatter arbeid med lesestrategier, ble en kvalitativ tilnærming valgt. Både stedet for forskningen og deltakerne er valgt med det formålet å «... generate a theory or explore a concept» (Creswell 2014:229). Målet er å samle inn data for å gjøre analyser som gjør at man kan lære av forskningen.

John W. Creswell bruker begrepet «purposeful qualitative sampling» (Creswell 2014:228) som en felles betegnelse for flere ulike typer av målrettet innsamling av kvalitative data. I leseprosjektet handler det om å utarbeide en forståelse av hvordan et tverrfaglig samarbeid om lesestrategier oppfattes av elever og lærere, og det var et mål å få fram både lærernes og spesielt elevenes erfaringer fordi det er blitt påpekt av forskere at «... elevstemmen sjelden blir lyttet til» (Ulvik, Riese og Roness 2016:27). I analysene etter gjennomføringen av leseprosjektet var målet at perspektivene til både lærerne og elevene, samt mitt eget perspektiv som forsker og norsklærer, ville gi et rikere bilde med refleksjoner inn i analysene av leseprosjektet.

Det er flere måter å samle inn kvalitative data på. Dette kan gjøres ved observasjon, spørreskjemaer, se på dokumenter eller intervjuer (Creswell 2014:234). Observasjon

kunne vært mer aktuelt om jeg var usikker på om lesestrategier ble brukt systematisk i et tverrfaglig samarbeid av faglærere. Etter mange år på samme arbeidsplass, hadde jeg gjennom usystematisk observasjon erfart at det var rom for forbedring i arbeidet med lesestrategier. Likevel ligger det observasjoner forstått som refleksjoner til grunn for vurderinger underveis og i analysearbeidet i etterkant av leseprosjektet.

Spørreskjemaer ble vurdert å være en del av datainnsamlingen til elevperspektivet. Her ble avgjørelsen om at flere elevers tilbakemelding i et intervju, ville få fram elevperspektivet godt nok. Av dokumenter var det få eller ingen som jeg er kjent med som kunne belyst problemstillingen eller forskningsspørsmålene. Dermed ble det naturlig å følge opp intervju som metode der målet var «... å få fram kunnskap om et gitt tema ...» (Brekke og Tiller 2013:126). Det er viktig å påpeke at «... metoden ikke kan brukes for å finne et endelig svar på et spørsmål, og heller ikke for å utvikle generaliseringer med statistiske metoder» (Brekke og Tiller 2013:126). Målet med leseprosjektet handlet om å utforske temaet og innhente erfaringer og synspunkter fra lærere og elever. Det handlet om å bruke intervju for «... å søke etter hva som kjennetegner den sosiale arenaen en undersøker, og hvilke erfaringer og meninger et lite antall personer har» (Brekke og Tiller 2013:135). Vurderingen ble dermed hva slags type intervju som kunne samle inn dataene som var nødvendig for å belyse leseprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål.

En viktig kilde for analysen og drøftingene, ville være å loggføre alle samarbeidsmøtene. I disse møtene så jeg for meg at det ville komme mange refleksjoner og tanker som det var nødvendig å få skrevet ned slik at de ikke ble glemt. Samtidig ville jeg trolig ha flere uformelle samtaler med elever underveis. Hva slags type samtaler dette kunne være, var jeg usikker på, men jeg så det som naturlig å være nysgjerrig underveis i leseprosjektet på hvordan leseprosjektet skred frem. Samtalene kunne være initiert av meg eller det kunne være elever som uoppfordret kommenterte leseprosjektet.

4.3 Fokusgruppeintervju

Ved å velge fokusgruppeintervju som hovedkilde for datainnsamlingen handlet det i hovedsak om å komme i dybden på hva lærerne og elevene mente om leseprosjektet. I fokusgruppeintervjuene søkte jeg en balanse mellom struktur og fleksibilitet, og valget handlet om å gi rom til både lærere og elever for en diskusjon der de får «... fram forskjellige synspunkter på saken» (Kvale og Brinkmann 2015:179). Kvale og Brinkmann påpeker videre at målet med fokusgruppeintervjuer er å få fram motstridende synspunkter heller enn løsninger på temaene som drøftes (ibid). Før intervjuene var det et ønske og et mål å få fram så mange perspektiver og refleksjoner som mulig. Fokusgruppeintervjuene var ikke ment å ha en form der lærere eller elever skulle presentere løsninger på temaene i intervjuguidene. Målet var diskusjon, og informantene måtte på ingen måte være enige i kommentarer og innspill. Temaene i intervjuguiden var ment å gi et tydelig rom for å drøfte og være uenige, men også at de kunne spille på hverandres kommentarer og synspunkter. En tanke setter fort i gang flere, og slik kunne gruppa spille på hverandre. Likevel bør det påpekes at refleksjoner i intervjuet også åpner for å komme med innspill i form av ulike løsninger på arbeidet med lesestrategier i klasserommet. Mye av poenget med fokusgruppeintervjuene i etterkant av leseprosjektet vil være å få tanker og refleksjoner på hvordan lærerne og elevene opplevde arbeidet med lesestrategier. Altså er det naturlig at innspillene inneholder ideer om hva som fungerte, og hva som ikke fungerte. Disse erfaringene blir drøftet videre i gjennomgangen av analyser og funn.

John W. Creswell påpeker at fokusgruppeintervju kan være fordelaktig når «... interaction among interviewees will likely yield the best information and when interviewees are similar to and cooperative with each other» (Creswell 2014:240). Særlig lærere, men også elever er vant til å drøfte, diskutere og reflektere i gruppe, og slik burde fokusgruppeintervju være en god metode for innhenting av data.

Å være nære kolleger hadde mange fordeler i leseprosjektet, men spørsmål som handler om å avdekke eventuelle manglende kunnskaper eller stille spørsmålstegn ved undervisningspraksisen deres, er mer krevende. I denne sammenhengen er det ingen tvil om at organiseringen av fokusgruppeintervjuene kontra å intervjuer en og

en, var til stor fordel. Sammen ble det lettere for lærerne å åpne seg opp om utfordringer og vansker rundt det å være leselærer i sitt fag. Den mer ømfintlige siden av leseprosjektet ville slik kunne reduseres fordi faglærerne i større grad selv kunne ta initiativ til å fortelle ut fra temaer i intervjuguiden at dette kan jeg ikke nok om og ønsker å lære mer om.

Trolig er det en fordel at både lærerne og elevene i leseprosjektet er kjent med å sitte sammen med meg i grupper for å diskutere eller samtale om skole og fag. Lærere prater og diskuterer skolefaglige temaer hver eneste dag enten det er i formelle møter eller mer uformelt på personalrommet. Elevene er kjent med å samtale i mindre grupper fra de fleste fag enten det er i klasserommet eller i mer formelle vurderingssituasjoner, som for eksempel litterære samtaler på grupperom. Dermed ville den til dels kjente situasjonen gjøre det mindre påtvunget når gruppa sitter sammen for å drøfte. Den store forskjellen vil trolig mobiltelefonen utgjøre der den skal ligge midt på bordet og ta opp samtalen.

4.4 Informantutvalg

4.4.1 Elevene

Før prosjektet startet fikk elevene en felles beskrivelse og gjennomgang av hva som ville foregå de neste 12 ukene. Blant annet ble godkjenningen fra NSD (Vedlegg A) lest opp, og jeg forklarte hva lesestrategier var, og hvorfor dette var viktig å lære. Jeg informerte også om at det var viktig for leseprosjektet at elevenes stemme ble hørt. Derfor håpet jeg at så mange som mulig ønsket å delta på et intervju rett i etterkant av leseprosjektet. Elevene hadde svært få spørsmål eller kommentarer til leseprosjektet.

I uke 11 fikk elevene med seg hjem informasjonsskrivet om deltakelse i fokusgruppeintervju (Vedlegg B). Alle ble oppfordret til å snakke med foresatte hjemme selv om det holdt at de selv skrev under siden alle var over 15 år. Det ble forklart tydelig slik det også stod i informasjonsskrivet at fokusgruppeintervjuet hadde med mine studier å gjøre og ikke var relatert til skolen i det hele tatt.

Om mange elever meldt interesse, hadde jeg noen tanker om hvordan jeg skulle gjøre utvelgelsen. Jeg hadde en idé om å se til leseprofilene til Alexander (Jf. Kap. 2.7.1) uten at jeg måtte ha alle disse representert i fokusgruppeintervjuet. Jeg kjente klassen godt og visste hvem som var svært motivert for skolearbeid, og hvem som ikke var det. I tillegg hadde jeg også god oversikt over lesekompetansen deres. Derfor håpet jeg å kunne sette sammen et fokusgruppeintervju med seks elever der tre var gutter og tre var jenter og der flere av leseprofilene til Alexander ble representert.

Etter en uke hadde kun fire elever meldt seg. Jeg oppfordret og informerte i klassen to ganger til, men ingen flere elever meldte interesse. Jeg unngikk å ta til side enkeltelever for å presse på om ikke de kunne melde seg til intervju fordi jeg følte det var å utnytte min posisjon som kontaktlærer. Det er mulig at jeg var for passiv, og at dette heller slo andre veien. Hvorfor ikke flere meldte seg, kan man reflektere over. Trykket på elevene i denne perioden var allerede stort med innspurten av 10. klasse med mange avgjørende tentamener og årsprøver. Mange elever prioriterte trolig å fokusere på disse, mens andre ikke var motivert for å uttale seg om noe de kanskje ikke hadde helt taket på. Selvtillit kan også hatt en innvirkning. Elever som føler de ikke har noe å bidra med og som tror at deres mening ikke er viktig, vil ikke melde sin interesse. En annen årsak kan være at en del elever, som synes det var slitsomt å jobbe med lesestrategier, ikke hadde lyst til eller var redde for å være negative overfor meg. En siste årsak kan være at elevene rotet bort papiret og ikke gadd ta seg bryet med å få et nytt ark av meg. Informasjonsskrivet hadde jeg nok eksemplarer av, og dette kom tydelig fram, men erfaringen tilsier at papirer med underskrift er utfordrende å få i retur fra alle.

Resultatet ble til slutt tre elever fordi den fjerde trakk seg rett før gjennomføring av fokusgruppeintervjuet. Leseprofilene til Alexander ble dermed noe redusert i fokusgruppeintervjuet i forhold til hva jeg hadde håpet på.

Med fokusgruppeintervjuene var målet å få fram kvaliteter ved akkurat dette leseprosjektet som kan belyse eller støtte oppunder andre forskningsresultater. Jeg var trygg på at de elevene som skulle stille til fokusgruppeintervju, ville reflektere godt og bidra med verdifull innsikt om hvordan de hadde opplevd og erfart leseprosjektperioden. Dog var det klart at med kun tre elever, ville jeg ikke få alle elevenes livsverden representert i intervjuet. Disse tre elevene utgjør med sin

forståelse og opplevelse et verdifullt bidrag til leseprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Det er deres livsverden som kommer fram i intervjuet, og om det er erfaringer som andre kan dra nytte av eller bygge videre på, er det flott.

4.4.2 Lærerne

I planleggingen av designet til leseprosjektet hadde jeg flere kandidater som kunne være aktuelle til å bli med. Disse var valgt ut fra hvilke fag jeg så for meg var naturlige for norsklæreren å samarbeide med leseopplæringen om. I prosessen fram til utvelgelsen av lærerne i samfunnsfag og naturfag, var det mange hensyn å vurdere. Dette er mer utførlig forklart i kapittel 4.6 om valg og begrensninger.

Uansett hvilke lærerinformanter jeg skulle ende opp med, var jeg opptatt av at lærerne ikke fikk noe foredrag eller en lengre teoretisk utredning før det første fokusgruppeintervjuet. Lærerkollegene ville selvsagt være klar over at jeg så et bedringspotensial i hvordan vi drev leseopplæringen på skolen vår, men jeg ønsket å være sparsom med opplysninger utover det som ble gitt i informasjonsskrivet (Vedlegg C). Før det første fokusgruppeintervjuet ønsket jeg at lærerne svarte ut fra ståstedet sitt der og da og ikke hadde blitt forberedt på noen som helst måte av meg som kollega.

Jeg var opptatt av at det var prosessen underveis som eventuelt skulle legge grunnlaget for deres refleksjoner og innspill. Disse håpet jeg så å fange opp i fokusgruppeintervjuet etter gjennomføringen av leseprosjektet.

4.5 Tverrfaglige samarbeidsmøter

Leseprosjektet ville ha et behov for jevnlige samarbeidsmøter mellom lærerne. I disse møtene var innholdet tenkt å handle om den praktiske utformingen og diskusjoner om tilpasninger og valg underveis. Målet med leseprosjektet var ikke bare å modellere lesestrategiene, men også å se hvordan og om elevene kunne klare å utføre lesestrategiene med eller uten støtte. Prosessen der elevene prøver

selv, kan være svært utfordrende og krever trolig mye dialog mellom lærer og elev. Mellom lærerne vil det også være et behov for å drøfte, reflektere og få innspill om veien videre i prosessen viser seg utfordrende og krevende. I bloggen sin beskriver den amerikanske leseprofessoren Timothy Shanahan hvordan prosessen og overgangen fra modellering til støttet praksis kan oppleves:

That's why I think of gradual release as: I do it, we do it, I do it again, we try to do it again but this time a little differently, we do it, we do it, oops, I have to do some of it with more explanation, you do it (no, not quite like that), you do it, we do it again, okay now you can do it. (I know it isn't catchy, but it is more descriptive of how the process really tends to work) (Shanahan 2018).

Astrid Roe følger også tankegangen om at det må organiseres jevnlig samarbeidsmøter når hun forklarer:

Det advares mot å bare følge en ferdig oppskrift på hvordan man skal lære elevene lesestrategier. Elevgrupper og lesesituasjoner varierer, derfor må lærere alltid være forberedt på å justere og tilpasse oppleggene sine underveis (Roe 2014:81).

Samarbeidsmøtene var altså tenkt å være stedet der faglærerne sammen kunne håndtere utfordringer med å iverksette lesestrategiene. Prosessen Shanahan forklarer og tilpasningene Roe viser til, skulle vise seg å stemme godt med virkeligheten. Arbeidsmøtene bar preg av at vi hele tiden måtte justere og tilpasse lesestrategiene vi modellerte.

I møtene ville også den teoretiske bakgrunnen kort bli presentert som en begrunnelse og utgangspunkt for praksisendringen i klasserommene. Introduksjonen av teori og forskning var planlagt å gjøres stegvis heller enn et par lange forelesninger i oppstarten. Målet var å innlemme teori og praksis underveis. Blant annet var det viktig å få fram at faglærerne satt med fagspesifikk kompetanse som det var nødvendig å drøfte og samarbeide om før de ble presentert for elevene som lesestrategier. Derfor var det avgjørende at lærerne møttes med jevne mellomrom. Hvor ofte møtene burde avholdes, var usikkert. Før prosjektstart var planen å møtes annenhver uke. Det var også det lærerne i prosjektet ble forespeilet før de takket ja til å bli med. Erfaringen ble at arbeidsgruppemøtene måtte holdes hver uke.

I NIFUs rapport fra 2012 ble det påpekt at norsklæreren i liten grad syntes å bli brukt som en ressursperson i leseopplæringen av andre faglærere (Jf. Kap. 1.1). Derfor var det viktig å sette opp et møtested hvor norsklærerens fagkunnskaper om lesing

kunne utnyttes bedre. Planen var at jeg som norsklærer skulle delta fullt ut på møtene med faglige innspill og drypp fra forskningen om lesestrategier. Faglærerne på sin side skulle få siste ord på hvilke strategier de mente passet med tema for perioden. Problemstillingen i leseprosjektet handlet om norsklærerens rolle i et slikt samarbeid. Utfordringen ville muligens være at jeg i tillegg til å være norsklærer, også skulle inneha forskerblikket og skrive referat fra møtene i loggs form. I et slikt hensyn ble det derfor også viktig at spesialpedagogen ved skolen deltok i prosjektet og samarbeidsmøtene. Tanken var at spesialpedagogen med sin kunnskap om lesestrategier kunne avlaste og bidra med ytterligere kompetanse som faglærerne kunne utnytte.

I tillegg ville det trolig være krevende for lærerne å huske alle erfaringene man gjør seg i et prosjekt som går over så mange uker. Det var ikke gitt at lærerne ville huske alt når de kom til fokusgruppeintervjuet etter leseprosjektet. Referat fra samarbeidsmøtene ville gjøre analysen og drøftingene i etterkant mer utfyllende.

Møtene var tenkt å ha en fast form med følgende punkt og rekkefølge:

1. Erfaringer fra forrige møte

Hvordan gikk/går modelleringen av lesestrategiene? Er det erfaringer som er påvirket eller er viktige for neste periodes plan? Hvert møte var planlagt å begynne med erfaringene fra forrige uke og slik danne utgangspunkt for arbeidet i kommende periode. Her var tanken at vi skulle plukke opp de utfordringene Shanahan og Roe viser til tidligere i kapittelet.

2. Teori og forskning

Før prosjektets start ønsket jeg å bruke noe tid på hvert møte til å presentere teori som var aktuelt for leseprosjektet og som begrunnelse for ulike tilnærminger og valg i klasserommet. Ønsket var derfor å forankre lesestrategiene til forskning og et teoretisk grunnlag. Tanken her var å kopiere opp aktuelle fagartikler som lærerne fikk i god tid før møtet. Dermed kunne de møte godt forberedt.

3. Planlegging av lesestrategier for neste periode

Hva har vi av tilgjengelige timer i fagene? Hverdagen er ikke slik at hver uke går uforstyrret, og fagene får sine tildelte timer. Stadig er det andre opplegg som krever tid fra fagene. Det kan være helsesøster som skal ha et opplegg om seksualundervisning, eller at skolen skal ha en felles samling i aulaen med elever som opptrer. Derfor er det viktig å planlegge neste periode ut fra de timene som er tilgjengelig for fagene.

Hva skal stå på arbeidsplanen? Skal elevene ha lekser som følger lesestrategiarbeidet i form av en lesebestilling? En tanke her var å lage en arbeidsplan som både informerte om type lesestrategi og som la opp til øvelse hjemme. Planen var altså å modellere og øve på skolen og så legge inn mer øvelse hjemme som repetisjon før en ny felles gjennomgang på skolen.

Hvordan skulle vi tilpasse lesestrategier til fagets innhold og planer? Både naturfag og samfunnsfag hadde årsplaner med temaer og innhold som skulle arbeides med i den aktuelle prosjektperioden. Derfor var det et viktig punkt i møtene å drøfte hvilke lesestrategier som kunne passe godt til fagets temaer. Her var tanken at faglærerens fagspesifikke kompetanse var helt sentral for å tilpasse mer generelle strategier til fagets egenart (jf. Kap. 2.5.4).

Hvordan tilpasse lesestrategiene til sterke og svake elever? Ønsket var å gjøre det faglige utbyttet best mulig for så mange elever som mulig. Håpet var å få med så mange elever som mulig fra modellering til støttet praksis og selvregulert nivå. Samtidig lå det en utfordring i at elevene i klassen hadde store variasjoner i lesekompetansen sin. En utfordring ville derfor trolig bli å tilpasse fagstoffet godt nok til hver enkelt elev samtidig som en vurdering var at en del elever ville trenge lenger tid og øvelse i en modelleringsfase enn andre. I denne fasen ville kategoriseringene av de ulike leserprofilene til Patricia Alexander være aktuelle (Jf. Kap. 2.7.1). Samtidig var det en spenning knyttet til hvor mye leseprosjektgruppa ville klare å få til i perioden med tanke på praktisk planlegging og fordøying av teori.

4. Eventuelt.

Alle i leseprosjektet skulle få muligheten til å ta opp saker eller kommentere opplevelser eller erfaringer til slutt om de ikke hadde fått muligheten eller gjort det tidligere i møtet.

4.6 Valg og begrensninger

Med en grov skisse på plass, en kvalitativ tilnærming der fokusgruppeintervju og referat fra samarbeidsmøtene ville utgjøre hoveddelen av datainnsamlingen, var det behov for å foreta ytterligere valg og begrensninger. I min stilling som norsklærer med kontaktlæreransvar i to 10. klasser hadde jeg god tilgang til både kolleger og elever. En utfordring var om forskningen skulle flyttes utenfor eget trinn, dvs. forske på elever på 8. trinn eller 9. trinn og med kolleger jeg kjente godt, men ikke samarbeidet tett med dette skoleåret. Rent praktisk var tanken at det ville være enklere å organisere og styre forskningen med elever og kolleger jeg allerede var tett på i arbeidshverdagen. Skulle jeg tatt med meg forskningen min til et annet trinn, ville det i stor grad grepet inn i deres samarbeid og undervisning. Det hadde latt seg gjøre, men trolig ville min rolle blitt mer på utsiden. Jeg ville forske på hvordan jeg kunne forbedre egen praksis, og det betydde at jeg også ønsket å være en del av både det tverrfaglige samarbeidet og arbeidet med elevene. Først og fremst handlet det om distansen til et annet trinn, men samtidig skal ikke de praktiske hensynene undervurderes. Leseprosjektet måtte selvsagt godkjennes av rektor og en inngripen på et annet trinn ville krevd mer hensyn og flere involverte. Jeg kunne også blitt revet mer bort fra egne klasser i oppfølgingen av et annet trinn, og dette var ikke ønskelig med tanke på at det var siste innspurt for 10. klasse. Oppsummert handlet det til slutt likevel mest om at slik jeg hadde designet leseprosjektet, ønsket jeg å være nok på innsiden slik at jeg fikk fulgt opp i rollen min som norsklærer. Distanse til et annet trinn, kunne medført at jeg ble for lite norsklærer i prosjektet.

Deretter var vurderingen om jeg skulle forske på hele trinnet eller begrense det til de to klassene jeg selv underviste i. En tanke var å gå bredt ut og se på

leseundervisningen på hele 10. trinn. Jeg droppet involveringen av flere klasser og faglærere først og fremst fordi prosjektet mest sannsynlig hadde blitt mindre oversiktlig og for omfattende for min forskning. Et hovedpoeng var å forske på samarbeidsmøtene mellom faglærerne. Ukentlige møter var en del av prosjektet, og med for mange lærere ville det blitt vanskelig rent praktisk å finne en tid som passet alle. I tillegg ville det krevd at alle lærerne på trinnet hadde vært motivert og takket ja til å gå inn i leseprosjektet. De ukentlige trinnmøtene måtte blitt prioritert til leseprosjektet, og det var ikke realistisk med tanke på at det var siste innspurt for 10. trinn. Man kan argumentere for at leseprosjektet var ment å være en del av det daglige arbeidet til lærerne, men opplevelsen var likevel at det var noe nytt som kom i tillegg til lærernes vanlige virke som lærere.

Slik ble forskningen først begrenset til de to klassene jeg selv underviste i. Spørsmålet var også om jeg skulle forske i begge klassene eller kun en av dem. Hovedargumentet for å fokusere forskningen mot den ene klassen handlet om de valgene som ble gjort da problemstilling og forskningsspørsmålene ble utformet. For å samle inn data til analyse og drøfting i leseprosjektet måtte jeg både være forsker og norsklærer. I den ene klassen underviste jeg i samfunnsfag og norsk, og siden samfunnsfag var et fag jeg ønsket å se nærmere på i et tverrfaglig samarbeid, ble det naturlig å rette fokuset mot den andre klassen hvor jeg kun underviste i norsk.

Flere fag ble i utgangspunktet vurdert til å være med. Særlig kunne KRLE og engelsk være aktuelle. KRLE er et teoretisk fag med mye å lese, og engelsk har mye til felles med norsk. Med bare en undervisningstime i uka er KRLE veldig sårbar om timen av ulike grunner skulle falle bort. I leseprosjektet var jeg avhengig av at det var timer nok til at lærerne fikk modellert, og at elevene fikk tid til å øve på lesestrategiene.

I naturfag vet jeg mange elever strever med lesingen fordi det er mange krevende begreper. Jeg ønsket heller ikke å involvere for mange fag selv om jeg i ettertid ser at engelsk fort kunne vært en del av leseprosjektet fordi faglæreren i samfunnsfag også underviste i engelsk i den aktuelle klassen. Avgjørelsen om å gå for samfunnsfag og naturfag handlet mest om å begrense omfanget av forskningen. Samtidig var jeg trygg på at problemstilling og forskningsspørsmål kunne besvares ut fra hvordan to faglærere samarbeidet med norsklæreren om leseopplæringen i en klasse i samfunnsfag og naturfag.

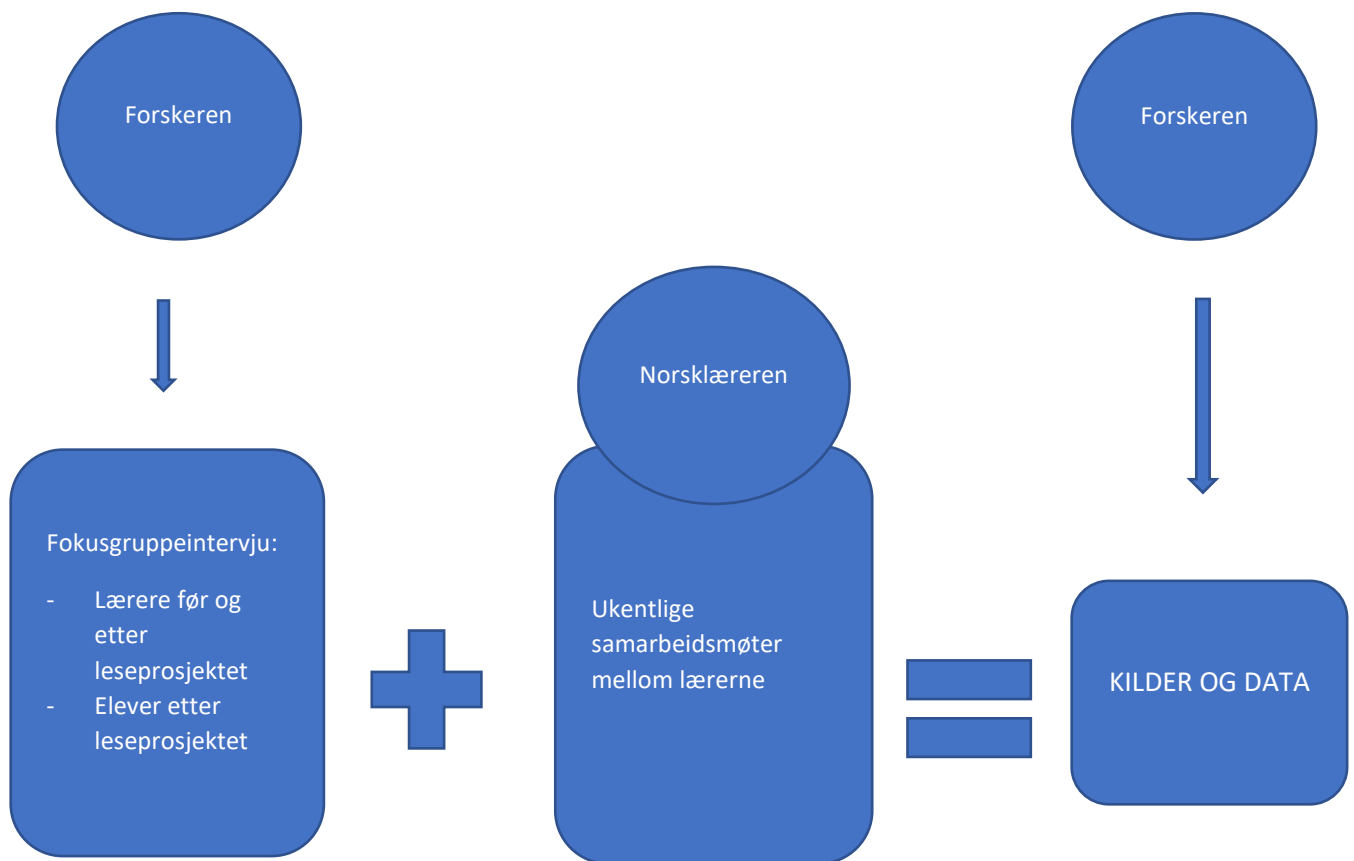
Begge faglærerne takket ja og i tillegg ønsket også spesialpedagogen å bli med i leseprosjektet. Begrunnelsen for å ha med spesialpedagogen, i tillegg til å utfylle og avlaste min rolle som norsklærer og ressursperson, handlet om at hun hadde vært sterkt involvert i arbeidet med lesestrategier tidligere år. Videre holdt hun jevnlig foredrag om leseopplæring felles for hele personalet og fulgte opp elever som trengte ekstra lese- og skriveopplæring.

I min aksjonsforskning er det et mål at forskningen skal føre til tiltak og endringer i etterkant av forskningen slik også John W. Creswell påpeker at forskeren «Develops a plan recommending changes to practice» (Creswell 2014:623). Ønsket er at analyser fra leseprosjektet skal føre til endringer i praksis. Erfaringen fra tidligere år var at foredrag felles for personalet om lesestrategier, tverrfaglig samarbeid og at alle var leselærere, førte til liten praksisendring i klasserommene. Spesialpedagogen var svært motivert for å være en del av leseprosjektet fordi det da ble en mulighet til å bidra både underveis med kunnskap og erfaring, samt stå sentralt i å sette funn ut i praktiske tiltak i etterkant av prosjektet. Slik handlet det også om å se om vi hadde nok kompetanse og ressurser innad på skolen til å utvikle og bedre leseopplæringen heller enn å innhente leseeksperter eller foredragsholdere utenfor eget skolemiljø.

Med en endelig skisse på plass kunne jeg presentere hele leseprosjektet for ledelsen ved skolen. I en tidligere fase av leseprosjektet hadde jeg fått en positiv tilbakemelding, men at det selvsagt måtte en tydeligere plan på plass før et endelig ja kunne gis. Derfor var det gledelig at selv om skolen var forpliktet og tungt inne i flere andre satsningsområder innenfor blant annet realfag, så var ledelsen positiv til leseprosjektet. Trolig ville det vært mer utfordrende å godkjenne et forskningsprosjekt som involverte hele 10. trinn de siste månedene inn mot muntlig og skriftlig eksamen. Et mer avgrenset leseprosjekt var nok enklere å si ja til. Så kunne ledelsen heller på et senere tidspunkt vurdere å sette inn tiltak på hele skolen eller på trinn om analyser, funn og erfaringer fra leseprosjektet skulle tilsi at det var fornuftig.

4.7 Posisjonering

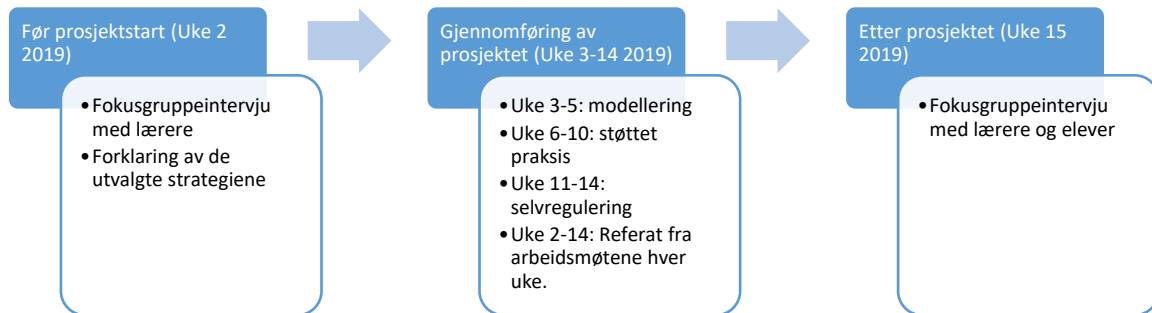
Posisjoneringen av min rolle som både forsker og norsklærer under leseprosjektet kan på bakgrunn av valg innenfor metode og innsamling av data og kilder karakteriseres som både innenfor og utenfor. I samarbeidsmøtene ville jeg være innenfor som deltaker fordi det ligger som en begrunnelse for hele masterprosjektet og problemstillingen. I fokusgruppeintervjuene ville min rolle som forsker være utenfor. En modell kan oppsummerer dette slik:



FIGUR 3. POSISJONERING. FORSKEREN STÅR I POSISJON UTENFOR. NORSKLÆREREN STÅR I POSISJON INNENFOR OG DELTAR AKTIVT I SAMARBEIDSMØTENE MED LÆRERNE. TIL SAMMEN UTGJØR FOKUSGRUPPEINTERVJUENE OG SAMARBEIDSMØTENE KILDER OG DATA I LESEPROSJEKTET.

4.8 Framdriftsplan

Med leseprosjektets design på plass ble framdriftsplanen satt opp slik den er vist i figuren under:



FIGUR 4. FRAMDRIFTSPLAN. EN OVERSIKT OVER HVA SOM VAR PLANLAGT NÅR I LESEPROSJEKTET.

Modellen søker å vise hva som var planlagt i hvilke uker i leseprosjektets tidsperiode. I uke 2 og 15 var det hovedsakelig forskerrollen som var posisjonen. I gjennomføringsukene i uke 3-14 var norsklæreren mer sentral, men forskerblikket fikk være med underveis.

4.9 Intervjuguidene

Intervjuguidene ble satt sammen av temaer som tok utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål.

Lærerguiden (Vedlegg D)

Ved hjelp av intervjuguiden for lærerne søkte jeg å fange opp refleksjoner, forståelse og kunnskap om faglærernes opplevelse av seg selv som leselærere i sitt fag og hvordan de forstod begrepene strategisk lesing og leseforståelse. Videre tok intervjuguiden opp spørsmål om de praktiske erfaringene rundt de nasjonale prøvene og hva de tenkte om rommet for profesjonsutvikling som blir presisert i den nye læreplanen (LK20).

I intervjuguiden etter leseprosjektet ble de samme temaene fulgt opp med hvilke erfaringer de hadde gjort seg underveis. Jeg var blant annet interessert i å finne ut om de tenkte annerledes om temaene etter 11 uker med samarbeidsmøter og praktisk arbeid i klasserommene.

Elevguiden (Vedlegg E)

I intervjuguiden for elevene søkte jeg å fange opp deres erfaringer etter 11 uker med søkelys på lesestrategisk arbeid i samfunnsfag og naturfag. Spørsmålene i intervjuguiden fulgte opp om hvordan de opplevde periodene med modellering, støttet praksis og selvregulering. Videre var jeg interessert i å få vite om de opplevde arbeidet med lesestrategier som motiverende, og om hvilke tanker de hadde om det å lære å lære. Elevene fikk også muligheten til å kommentere hvordan de oppfattet min rolle som norsklærer i leseprosjektet.

4.10 Reliabilitet og validitet

I spørsmålet om reliabilitet er det viktig å etterstrebe pålitelighet underveis og i etterkant, og det gjøres ved «... å synliggjøre prosedyrene og reflektere over gjennomføringa av forskningsprosessen ...» (Brekke og Tiller 2013:135). Jeg har i de foregående kapitlene forsøkt å få fram alle tankene og vurderingene som ligger til grunn for de valgene som er tatt i leseprosjektet. Dette gjelder også i de senere kapitlene om analyse og drøfting.

I forskningsprosessen har posisjoneringen til norsklæreren og forskeren vært utfordrende sett fra et reliabilitetsståsted, og jeg har forsøkt å synliggjøre dette best mulig. Det gjelder både med tanke på refleksjoner og praktiske avgjørelser før, underveis og etter prosjektets gjennomføring. Forskeren var tydelig til stede under fokusgruppeintervjuer før og etter leseprosjektet, men det kan selvsagt stilles spørsmålsteget ved hvor godt jeg har klart å skille disse to rollene. Norsklæreren som går inn i et tverrfaglig samarbeid underveis var en mer naturlig rolle for meg. Erfaringer og oppfatninger underveis i leseprosjektet er etter beste evne loggført blant annet i samarbeidsmøtene. Mange av erfaringene fra informantene er dokumentert og fanget opp i fokusgruppeintervjuene.

I analyse- og drøftedelen har jeg henvist til de kildene og dataene jeg hadde tilgjengelig skriftlig. Likevel vil flere refleksjoner og tanker om leseprosjektet dukke opp i selve skriveprosessen i etterkant av gjennomføringen. Disse er også forsøkt synliggjort slik at leseprosjektet fremstår som åpent og transparent.

Under fokusgruppeintervjuene ville det være viktig å være bevisst på at deltakerne kunne bli påvirket til å si det jeg ville høre. Dette gjaldt kanskje først og fremst for elevenes del fordi de kunne være bekymret for at jeg ble sur eller irritert hvis de sa noe de trodde jeg ville være uenig i. For lærerkollegene sin del ville det kanskje være viktig å være på vakt for at de trodde kommentarer kunne ødelegge for min forskning. I transkriberingen (Vedlegg F, G og H) som foreligger for alle tre fokusgruppeintervjuene, er alt gjort for å sikre en åpenhet om hva som ble sagt og gjort.

Leseprosjektets validitet handler om at designet på leseprosjektet samler inn de dataene som er nødvendig for å svare på problemstilling og forskningsspørsmål.

Et tilbakevendende spørsmål for forskeren er derfor om metoden faktisk vil skaffe til veie det datamaterialet som best kan besvare den valgte problemstillinga (Brekke og Tiller 2013:127).

Derfor var det viktig at leseprosjektet ble designet slik at norsklæreren samarbeidet med andre faglærere om leseopplæringen. Selve samarbeidet foregikk i selve implementeringsperioden, altså uke 3 - 14. Forskningsspørsmålene handler mye om hvordan lærere og elever oppfattet arbeidet med lesestrategier og leseopplæringen. I fokusgruppeintervjuene kommer det fram mange oppfattelser i form av refleksjoner og tanker om hva som var bra med leseprosjektet og hva som kunne vært bedre.

Oppsummert kan det derfor argumenteres for at leseprosjektet er forsøkt synliggjort på en slik måte at utenforstående har et åpent innsyn i prosessene som foregikk. Problemstilling og forskningsspørsmål er besvart ut fra de kildene og dataene som er redegjort for og slik ment å besvare leseprosjektets gyldighet.

4.11 Etiske vurderinger

Det var først og fremst knyttet etiske vurderinger til elevene og den involverte klassen der leseprosjektet skulle foregå. Selve gjennomføringen av leseprosjektet der det ble jobbet med ulike strategier for lesing i samfunnsfag og naturfag, var i seg selv ganske uproblematisk. Strategiene det skulle arbeides med, hadde støtte i forskningen, og det var ikke store omveltninger eller grupper av elever som skulle tas ut av undervisningen. Årsplaner og temaer gikk som normalt i klassen.

Ved oppstart av leseprosjektet ble godkjenningen fra NSD (Vedlegg A) lest høyt i klassen. Målet med leseprosjektet ble forklart som at jeg som forsker skulle se på et eventuelt utbytte lærerne og elevene kunne ha av et tverrfaglig samarbeid om strategier for lesing. Samtidig ble det også gitt informasjon om at mot slutten av prosjektet ønsket jeg som forsker å intervju noen av elevene slik at deres stemme kunne være en del av forskningen. Det ble forklart at dette var helt frivillig, og at alle ville få et eget skriv om dette mot prosjektperiodens slutt. Elevene stilte svært få spørsmål om leseprosjektet.

I forbindelse med fokusgruppeintervjuet med elevene var det flere vurderinger som måtte presiseres og tydeliggjøres. Det nære båndet mellom meg som norsklærer og kontaktlærer i klassen og elevene kunne medført at elevene følte seg tvunget til å delta på fokusgruppeintervjuet og påvirket forskningen. Creswell poengterer: «This close relationship between the researcher and the participants means that data collection cannot be coercive» (Creswell 2014:620). Det var absolutt viktig å sørge for at ingen følte seg tvunget til å delta. Informasjonsskrivet (Vedlegg B) om deltakelse i fokusgruppeintervju ble delt ut og lest høyt. Det ble lagt særlig vekt på at det var frivillig og at deltakerne når som helst og uten grunn kunne trekke seg uten noen konsekvenser. Det ble også presisert at fokusgruppeintervjuet ville foregå i en norsktime i skoletida, og at de ikke ville gå glipp av viktig undervisning inn mot eksamen.

5. Analyse

I denne delen vil jeg ta for meg de dataene og kildene som ligger til grunn for analysen i leseprosjektet. Det vil si alt som ble gjort og drøftet i samarbeidsmøtene og fokusgruppeintervjuene med lærerne og elevene.

Jeg vil først ta for meg innholdet i de 11 arbeidsmøtene som prosjektgruppa gjennomførte. Begrunnelsen for dette er at jeg ønsker at hvordan vi jobbet og hva som skjedde underveis i prosjektperioden, ligger som et bakteppe for de analysene og kommentarene jeg spiller inn underveis i analysen av fokusgruppeintervjuene.

5.1 Arbeidsmøtene

Prosjektgruppa møttes en gang hver uke og hadde totalt 11 møter av 45-60 minutters varighet. Det var få forfall gjennom prosjektperioden slik at alle med noen få unntak møtte på alle møtene. På forhånd var planen at hvert møte skulle begynne med å hente opp erfaringer fra forrige ukes arbeid med lesestrategier. Videre ønsket jeg at måten arbeidsplanene ble utformet på, og derav også leksene i fagene, skulle være preget av prosjektgruppas arbeid med lesestrategier. For å øke lærernes kunnskapsnivå om lesestrategier ønsket jeg også at det ble satt av tid til å forklare og spille inn teoretiske artikler. Siden det var jeg som var forskeren i leseprosjektet, hadde jeg i stor grad regien på de teoretiske innspillene. Underveis spilte spesialpedagogen inn de mer praktiske tipsene i form av skjemaer og hva som kunne være fornuftig å gjøre for å jobbe med de ulike lesestrategiene.

På de første arbeidsmøtene ble utgangspunktet de resiproke lesestrategiene. Jeg var svært usikker på hvor mye jeg kunne kreve og forvente av kollegaene mine. Hvor stor ville omstillingen være? Handlet det om justeringer eller at de resiproke lesestrategiene også måtte læres av faglærerne før de modellerte disse i klasserommene? Ganske raskt viste det seg at å jobbe med de resiproke lesestrategiene var en stor nok utfordring for både faglærere og elever.

Først tok vi tak i foregripestrategier. I naturfag var temaet elektrisitet, og faglæreren foregrep temaet ved å gi elevene et skjema med sanne og usanne påstander. Temaet i samfunnsfag var befolkningsvekst, og faglæreren begynte med et VØL-skjema der V-en representerer alt eleven vet om temaet. På den måten ble elevenes bakgrunnskunnskaper aktivisert samtidig som interessen for temaet ble vekket. Begge fagklærerne ba også elevene om å skrive ned kapittelets avsnittsoverskrifter. Det er en strategi som kan benyttes før, under og etter lesing. I denne sammenhengen ble avsnittsoverskriftene først benyttet som en foregripestrategi.

Underveis i temaperioden jobba faglærerne med å oppklare krevende begreper ved å bruke kolonneskjema. Der skrev elevene inn hva sentrale begreper betydde. I begge fag modellerte faglærerne hvordan elevene skulle gjøre dette, og hvilke begreper de måtte oppklare.

Mot slutten av temaperioden, ble overskriftene hentet opp igjen og benyttet som en oppsummeringsstrategi. Elevene ble oppfordret til å bruke avsnittsoverskriftene sammen med sentrale begreper som en rød tråd når de skulle oppsummere. I naturfag skulle elevene skrive en sammenhengende fagtekst som oppsummerte temaet, mens i samfunnsfag skulle elevene gjenfortelle muntlig det de hadde lært.

Allerede i løpet av de første to, tre ukene ble det klart at arbeid med lesestrategier slik det her ble gjort, var nytt for elevene. I samfunnsfag forteller faglæreren at elevene tydelig opplevde gjenfortelling som nytt. En positiv erfaring var at mange elever ble aktive og deltakende i timen. Det viste seg å være flaut for elevene å møte uforberedt til gjenfortelling for en medelev. Dette førte til at elevene utover i prosjektperioden møtte bedre forberedt til muntlige gjenfortellinger.

I naturfag ble foregripestrategien med sanne og usanne påstander godt mottatt, og faglæreren mente elevene ble motivert av lesestrategien. Etter arbeidet med sentrale begreper skulle elevene skrive en oppsummering, og dette opplevde elevene som ukjent og vanskelig. Først ble oppsummeringen gitt som lekse, men en del elever gjorde ikke lekse fordi de ikke forstod hva de skulle gjøre. Andre gjorde lekse på en slik måte at det var tydelig de ikke hadde forstått begrepene godt nok.

I arbeidet med å modellere de kognitive prosessene i lesingen opplevde lærerne dette som tidkrevende, og elevene syntes det tok fryktelig mye lenger tid å lese enn det som var nødvendig. Tilbakemeldinger her fra elevene gikk på at det var kjedelig.

De neste møtene i prosjektgruppa handlet mye om å følge opp hvordan man modellerte lesestrategiene vi hadde startet med. Tilbakemeldingene på møtene var at lesing og strategier var krevende. Faglæreren var avhengig av å bruke tid til å forklare lesestrategiene tydelig. Elevene var ikke vant til denne grundigere måten å jobbe med tekst på og savnet mer variasjon i undervisningen. Selv om faglærerne planla å bruke kun 20 minutter av en time på lesing, tok det ofte mye lenger tid. Noen ganger hele timen. Dermed ble undervisningen noe ensformig og mer krevende for elevene.

Midt i prosjektperioden hadde begge fag gjennomført en skriftlig prøve. Ingen av fagene merket noen spesiell endring. I samfunnsfag kommenterte faglæreren at stoffet som ble brukt til å gjenfortelle ikke var aktuelt som prøvestoff. Faglæreren er likevel trygg på at elevene kan gjenfortellingsstoffet på rams. I naturfag skifter temaet til massetetthet. For å se om elevene kan se overføringsverdi på tvers av fag, er det nå naturfag som skal jobbe med å gjenfortelle fagstoff ut fra sentrale begreper. Her er det lett å tenke at selvsagt ser elevene sammenhengen mellom begreper og muntlig gjenfortelling i samfunnsfag til naturfag, og særlig når naturfag har gjort nesten det samme bare at oppsummeringen har vært skriftlig. Så enkelt er det ikke. Elevene er på ulike ståsteder, og mange trengte denne ekstra runden for å få øvd mer på lesestrategien og se sammenhengen mellom fagene.

Litt over halvveis i leseprosjektet opplever naturfaglæreren at elevene ikke får med seg stort av leseleksa i matematikk som hun også underviser klassen i. Forferdet forstår hun at leseleksene hun har gitt i to år burde vært bedre fulgt opp med modellering og forklaringer. Grunnen til at naturfaglæreren her drar inn matematikk er at noen naturfagtimer har gått med til annet skolerelatert innhold. I frustrasjonen kommer de første innspillene av flere, om at vi burde begynt tidligere med leseprosjektet. Trolig skyldes dette at faglærerne forstår hvor krevende det er for dem og elevene å sette seg inn i og lære seg lesestrategiene det jobbes med.

I samfunnsfag skal elevene jobbe selvstendig i et par uker med en presentasjonsoppgave. Faglæreren veileder og minner hele tiden elevene på at de bør bruke lesestrategier, men håpet var at elevene skulle gjøre dette mer selvstendig. I tillegg nærmet vi oss avsluttende påsketentamener på trinnet. Spørsmålet var om elevene i møte med omfattende teksthefter klarte å ta i bruk noen lesestrategier de hadde lært og jobba med de siste ukene.

Svaret kom mot slutten av prosjektperioden. Faglærerne er litt oppgitt fordi det virker ikke som lesestrategiene har sunket helt inn. Det at de fleste elevene i alle fall ikke er i noen selvregulert fase, kom tydelig fram i hvordan elevene jobbet med presentasjonsoppgavene og med tekstheftene til påsketentamenene. Det betyr ikke at ingen elever ikke hadde lært noe, men de fleste elevene trengte fortsatt mye støtte i form av forklaringer eller at faglæreren dyttet dem i riktig retning. I tillegg strittet noen elever helt klart imot fordi de var lite motivert for å gjøre en ekstra innsats. Erfaringen for disse var at å jobbe med lesestrategier tok tid og var slitsomt.

I sluttfasen av leseprosjektet blir jeg nokså tilfeldig kjent med at barneskolene bruker SALTO lesestrategier (Vedlegg I). I leseprosjektet har vi jobbet med de resiproke lesestrategiene, men vi har også referert til begrepet BISON (Vedlegg J) fordi jeg har trodd at det var et kjent begrep for elevene. I tillegg mente jeg at begrepet også var et begrep faglærerne var fortrolig med. I min søken etter hvilket begrep elevene er kjent med, spør jeg derfor klassen om de kjenner til SALTO eller BISON fra tiden på barneskolen. Ingen kjente til SALTO, og to, tre elever kjente til BISON før leseprosjektperioden. Dette er selvsagt en uhytellig håndsopprekking, men det må innrømmes at det var overraskende at elevene ikke var kjent med verken SALTO eller BISON fra barneskolene. Det er derfor naturlig å spørre om hvor mye det jobbes med lesestrategier på barneskolene og på hvilken måte?

På det nest siste arbeidsmøtet slår naturfaglæreren fast at leseprosjektperioden er for kort, og at de som faglærere må skoles mer. På tentamen i norsk handler den ene obligatoriske oppgaven om å redegjøre for ulike lesestrategier de kan bruke for å forstå en tekst bedre. Dette var ikke planlagt før leseprosjektperioden. Likevel skal det sies at jeg som norsklærer i prosjektklassen gledet meg til å lese hva de fikk til på den skriveoppgaven. Etter å ha rettet tentamen for prosjektklassen og snakket med de to andre faglærerne i norsk på trinnet, er det verdt å bemerke at elevene klarte seg svært godt på oppgaven om lesestrategier sammenlignet med parallellklassene. Kommentarene om norsktentamen er ment som innspill på lik linje med andre observasjoner som ble gjort i prosjektperioden, for det var på ingen måte mulig å måle noen effekt ut fra hvordan klassen gjorde det på den ene oppgaven.

Arbeidsmøte 11 blir det siste vi får til før fokusgruppeintervjuet skal gjennomføres. Naturfaglæreren har vært vikar for samfunnsfaglæreren, og temaet var Midtøsten. Naturfaglæreren opplevde at det var mer krevende å være leselærer i samfunnsfag

enn i sitt eget fag. Trolig er hun med de siste ukenes intense fokus på lesestrategier blitt mer oppmerksom på de fagspesifikke ferdighetene som kreves av faglæreren. Vi hadde kopiert opp SALTO lesestrategier og hengte disse opp i klasserommene fordi vi mente disse var bedre og mer oversiktlige enn BISON. Dessverre skapte dette mer frustrasjon og forvirring enn det var til hjelp. Elevene så ikke sammenhengen med at innholdet var det samme bare med andre ord.

Som en oppsummering av arbeidsmøtene er det viktig å påpeke at selv om planen ikke var å modellere store deler av perioden følte prosjektgruppa at det var det som ble resultatet. I samfunnsfagprosjektet slet elevene med å følge opp lesestrategiene på egenhånd og når de skulle lese teksteftene til tentamen, herunder også for eksempel teksteftet i engelsk, så ikke elevene uten videre overføringsverdien mellom leseprosjektet i naturfag og samfunnsfag og de andre fagene.

5.2 Fokusgruppeintervju med lærerne før prosjektperioden

Fokusgruppeintervjuet før prosjektperioden handlet i hovedsak om å kartlegge faglærernes oppfattelse av seg selv som leselærere og hva slags kunnskap de hadde om temaet. Derfor handlet de to første temaene i intervjuguiden om å være leselærer og begrepene strategisk lesing og leseforståelse (Vedlegg D). Innunder temaene var det flere spørsmål som prøvde å belyse og få fram hva faglærerne mente. Intervjuguiden hadde ytterligere to hovedtemaer. Disse handlet om nasjonale prøver i lesing og profesjonsutvikling slik det er formulert i overordnet del av LK20 og som var ferdig og vedtatt i 2018. Begrunnelsen for at disse temaene var en del av intervjuguiden handler om at nasjonale prøver i lesing bør være et naturlig og faglig fornuftig sted å samarbeide profesjonelt om elevenes ståsted i lesing og hvordan man kan utvikle elevenes leseforståelse. Nå skal det bemerkes at 10. klasse ikke gjennomfører nasjonale prøver i lesing, kun 8. og 9. klasse, men de samme faglærerne i dette leseprosjektet hadde jobbet sammen siden oppstarten i 8. klasse. De satt derfor på erfaringer som det ville være interessant å se på.

5.2.1 Å være leselærer

Det første temaet handlet om hvordan faglærerne oppfattet seg selv som leselærere, og hvordan de eventuelt fulgte dette opp i undervisningen sin. Intervjuguiden har i utgangspunktet fire spørsmål til dette temaet, blant annet disse to:

- Hvilke erfaringer har dere om det å være leselærer i deres fag?
- Hvordan følger dere eventuelt det opp? (Vedlegg D:129)

I begynnelsen av intervjuet er begge faglærerne tydelige på at mye har skjedd de siste årene. Oppfattelsen er at de vet og er klar over at de også skal være leselærere. Kommentarer som illustrerer dette, er blant annet:

... vi er blitt veldig klar over at vi også er blitt leselærere. Så det synes jeg er mye tydeligere nå enn da jeg begynte som lærer (Vedlegg F:134)

Spesialpedagogen, som de siste årene har holdt ett kurs i året på et fellesmøte om lesestrategier, støtter i utgangspunktet faglærernes syn om at mye har skjedd de siste årene, men uttrykker også at det fortsatt er en lang vei å gå. Bevisstheten om at alle skal være leselærere synes slik å være til stede, selv om spesialpedagogen i intervjuet viser til at flere realister fortsatt mener dette er norsklærerens oppgave.

Lærere som definerer seg som leselærere, bør kunne vise til kunnskap om hvilke strategier de bruker i leseundervisningen for å utvikle elevenes leseforståelse. På spørsmål om dette blir stikkord, tankekart og å bruke tid på begreper nevnt av begge faglærerne. Samtalen bærer her noe preg av usikkerhet om fagbegreper og på hvordan de følger opp leseundervisningen. Den ene faglæreren uttrykker seg slik om bruk av lesestrategier:

... vi gjør mye nå som vi bare gjør (Vedlegg F:136).

Fokusgruppeintervjuet før prosjektperioden tyder slik på at bruk av lesestrategier er av det mer implisitte slaget. Faglærerne bruker lesestrategier i undervisningen sin uten at de er helt klar over det eller kan sette ord på lesestrategien. I

fokusgruppeintervjuet nevner faglærerne blant annet tankekart, men er utover det tynne på fagbegreper om hvilke lesestrategier de bruker. Det som er viktig, er at om faglærerne skal kunne lykkes med å lære elevene ulike lesestrategier, bør faglærerne selv være bevisste på hvilke lesestrategier de bruker, hva de heter og

hvorfor de bruker akkurat disse lesestrategiene. En faglærer kan tenke inni seg at et nytt tema skal starte med et tankekart for da aktiviseres forkunnskapene til elevene. Dette må imidlertid uttrykkes eksplisitt til elevene, for ellers vil ikke alle lære seg strategien og forstå hvorfor det er klokt å begynne med tankekart. Med flere repetisjoner og god modellering kan elevene lære og oppleve at dette er en foregripestrategi de kan bruke på egenhånd for å forstå og lære bedre. Nøkkelen her er at læreren er bevisst på egen bruk slik at elevene kan lære og prøve ut strategien på egenhånd.

Faglærernes egen bevissthet og kunnskap om lesestrategier sier også noe om hva faglærerne tenker elevene kan om lesestrategier. Dette blir ikke særlig berørt i fokusgruppeintervjuet før prosjektperioden. Det er likevel verdt å merke seg at mangel på egen kunnskap og oversikt om lesestrategier tilsier at faglærerne i liten grad vet hva elevene kan og ikke kan om lesestrategier.

På spørsmål om hvordan leselekser gis og om det følger med en lesebestilling, var svaret at de tenkte litt på det, men at de hadde mye å hente der. Fokuset når de ga leselekser, handlet mer om å redusere mengden. Samfunnsfaglæreren forklarer:

Det vi ofte gjør for å nivåddifferensiere er lengden på tekstene, at de svakeste får kortere tekst, får mindre å lese, men det kan jo være tungt stoff de svake også skal gjennom så det å ha en strategisk måte å møte dette på, der har jeg mye å hente (vedlegg F: 140).

Min erfaring og oppfatning stemmer godt overens med dette. Ofte står det kun hvilke sider som skal leses på en lekseplan uten at det er spesifisert en lesebestilling som sier noe om hvilke lesestrategier de kan ta i bruk for å ha bedre mulighet til å forstå innholdet. Så kan man reflektere over om det er slik fordi faglærerne tenker at elevene vet selv hvordan de skal lese tekst strategisk for å forstå innholdet best mulig. Erfaringen er vel at en del elever ikke leser leselekse i det hele tatt eller leser raskt gjennom sidene uten å stoppe opp for å kunne si til seg selv, foreldre og lærere at de har gjort leselekse.

Spesialpedagogen tar tak i hvor krevende og hvor mye tid det tar å jobbe med vanskelige begreper i samfunnsfag og naturfag. Begge fagene har særlige utfordringer på dette området, og lesingen kan være svært utfordrende enten det er hjemme eller på skolen. Skal faglærere oppklare begreper, vokabularet, holder det

ikke å vise til ordforklaringer i boka eller muntlige forklaringer. Elevene må få bruke tid på å jobbe med begrepene selv. Spesialpedagogen forklarer:

Da kommer man inn på det med vokabular i undervisningen igjen, da, det er så viktig det, å eksplisitt trene på ord og begreper og uttrykk og bruke det i sammenhenger, synonymer og antonymer og bruke det i setninger så de på en måte lærer seg naturfagbegrepene (Vedlegg F: 142).

Mange ukjente begreper vil gjøre det vanskelig å forstå innholdet. Samtidig er det en utfordring med å stoppe opp og ta seg tiden det tar å jobbe med begrepene i temaet fordi faglærerne har også et ansvar for at elevene kommer gjennom pensum.

Samfunnsfaglæreren kommenterer dette slik:

Ja, det er jo klart at tidspress er jo, det er jo en faktor opp i det hele. Vi kunne jo brukt mye, mye lenger tid på tekster. Da hadde vi aldri kommet gjennom det vi, det som vi bør i forhold til læreplaner (Vedlegg F:143).

Begge argumenterer for at tidspress er en avgjørende faktor for at de ikke bruker mer tid på begrepsundervisning. Det er fullt mulig å gjøre utvalget av fagstoff mindre, men i dette intervjuet synes ikke det å være praksis. Min opplevelse og erfaring er at et omfattende pensum gjør at lærere i perioder foreleser stoffet uten at elevene får jobbet lenge nok med sentrale begreper slik at de forstår. Uten tilpasninger vil spesielt svake elever forstå lite av mer krevende tekster. I en slik situasjon er det også lett å miste motivasjonen om du ikke har en god indre driv og motivasjon. I den nye læreplanen skal stoffet være redusert slik at lærerne i større grad kan bruke tid i fagstoff og forhåpentligvis på en slik måte at elevene lærer og forstår fagets begreper bedre.

Hvordan faglærerne oppfatter seg selv som leselærer, endrer seg og nyanseres utover i intervjuet. Blant annet uttrykker faglærerne at de mangler kunnskap om lesestrategier og er usikre på hvilke lesestrategier de kan bruke i undervisningen sin:

... jeg kjenner jeg blir bevisst på at jeg mangler kunnskap til å velge til de gode strategiene. Det merker jeg. I den samtalen nå kjenner jeg at det er en mangel (Vedlegg F:145).

Altså endrer oppfattelsen til faglærerne av seg selv som leselærere fordi de i intervjuet blir utfordret til å sette ord på hvordan de følger opp leseundervisningen.

Oppsummert viser fokusgruppeintervjuet at faglærerne bruker ulike lesestrategier i undervisningen sin, men at de trolig ikke har noen systematisk oversikt og dypere forståelse over hvilke lesestrategier de kan bruke når og hvorfor.

5.2.2 Nasjonale prøver og tverrfaglig samarbeid

Begrunnelsen for å ta opp hvordan faglærerne bruker resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing i fokusgruppeintervjuet, handler om at disse naturlig bør danne et utgangspunkt for å samarbeide på tvers av fag om hvordan man kan hjelpe elevene til å forstå det de leser bedre. Ser man på hvilke tekster som ligger til grunn for de nasjonale prøvene i lesing, vil man se at det er tekster fra alle fag. Tror man at nasjonal prøve i lesing bare handler om å lese norskfaglige tekster som noveller eller utdrag fra romaner, tar man feil. Altså er det ikke en nasjonal prøve i norsk. Derfor er det naturlig at faglærerne sammen analyserer de nasjonale prøvene og ser på hvilke lesestrategier elevene kan bruke i lesingen i de ulike fagene.

I intervjuguiden ble følgende spørsmål stilt:

- Hva tenker dere om nasjonale prøver i lesing?
- Hva tenker dere om oppfølging av resultatene? (Vedlegg D:129)

I intervjuet blir det slått fast at dette fortsatt er mangelfullt. Blant annet påpeker samfunnsfaglæreren følgende:

Der må jeg si at samfunnsfag, og jeg regner med naturfag, ligger langt bak norsk i forhold til det. Det er jo norsklæreren som gjerne sitter på resultatene og som følger opp det. Sånn sett føler ikke jeg at samfunnsfag har tatt noe ansvar i det hele tatt. Der har vi en lang vei å gå. Selv om, og det ville jo selvfølgelig vist hvem som sitter og har problemer med å få med seg tekstene vi gjennomgår (Vedlegg F:138).

Naturfaglæreren mener de ser på resultatene, men at det kanskje ikke skjer noe mer enn å registrere at det er utfordringer med lesingen. Begge er imidlertid klar på at i arbeidet med nasjonale prøver, er det en lang vei å gå. Dette mener de kan skyldes at det er norsklæreren som sitter på resultatene og har størst eierskap til de nasjonale prøvene i lesing.

De nasjonale prøvene i lesing favner om de fleste fag og er kvalitetssikret og bør være en del av planleggingen for hvilke lesestrategier man bør jobbe med både på tvers av fag og fagspesifikt. Slik som faglærerne her uttaler seg, er ikke dette tilfellet.

De nasjonale prøvene i lesing bør være et naturlig startsted for å analysere elevene uten at prøvene i lesing gir alle svar som er nødvendige for å løfte elevenes leseforståelse. I et tverrfaglig samarbeid kan det for eksempel også handle om elevens motivasjon og interesse for fag. Faglærerne mener at slik situasjonen er i dag, er ikke et slikt tverrfaglig samarbeid på plass. Norsklæreren eller andre lærere som spesialpedagogens kompetanse blir ikke utnyttet inn i andre fag hverken mot elevene eller lærerne. Naturfaglæreren kommenterer også mangelen på oppfølging av elever i etterkant av de nasjonale prøvene i lesing:

... om det blir gjort så veldig mye utover det, annet enn at vi registrerer at der er det en, dette er et problem (Vedlegg F:138).

Tradisjonelt har det vært norsklæreren som har retta de nasjonale prøvene i lesing. Det har helt sikkert gitt norsklæreren et større eierskap til elevenes resultater enn de andre faglærerne. Hadde rettingen i større grad blitt styrt til andre faglærere også, kunne dette kanskje endret eierskapet noe. I en hektisk hverdag er det lett å lene seg på at nasjonale prøver og utviklingen av leseforståelse tar norsklæreren seg av. En slik holdning strider med at fag har sin spesifikke måte å lese og forstå tekst på slik som både Langer og Shanahan og Shanahan begrunner og argumenterer for (Langer 1995, 2011, Shanahan og Shanahan 2012). Hvordan skal norsklæreren følge opp en eller flere elever som sliter med lesingen i naturfag? Selvsagt kan norsklæreren bistå med kunnskap om lesestrategier i et samarbeid, men uten naturfaglærerens vilje og evne til å gjennomføre lesestrategiene i undervisningen sin, er det tilnærmet nytteløst. I etterarbeidet med de nasjonale prøvene i lesing kan for eksempel naturfaglæreren gå inn på alle oppgaver som er definert som naturfaglige oppgaver og se hvordan hver elev har gjort det. Dette blir slik det kommer fram i dette intervjuet, ikke fulgt opp. Her ligger det et stort uutnyttet potensial.

5.2.3 Profesjonsutvikling og tverrfaglig samarbeid

Det siste temaet i intervjuguiden handler om profesjonsutvikling. Spørsmålene slik de står i intervjuguiden, avviker noe fra hvordan jeg som intervjuer følger opp dette temaet i intervjuet:

- Hva tenker dere om at det i overordnet del til den nye læreplanen står at elevene skal lære å lære?
- Hvilken betydning tenker dere det kan få for leseopplæringen i deres fag? (Vedlegg D:129)

Av meg som intervjuer blir spørsmålet stilt på denne måten:

Jeg tenkte på dette med profesjonsutvikling, dette med lærerne som utvikler seg i fellesskap som profesjon. Hva slags muligheter ligger til rette for det sånn som dere ser det? (Vedlegg F:144).

Dermed glipper fokuset mot hvordan elevene skal lære å lære og samtalen handler mer om hvordan faglærerne samarbeider på tvers av fag og hvordan de utvikler egen kompetanse. Hvordan elevene skal lære å lære, blir imidlertid kommentert i fokusgruppeintervjuet etter prosjektperioden (Jf. Kap. 5.3).

Det er særlig to områder lærerne kommenterer hvordan de kan utvikle seg som lærere. Først handler det om kursing internt eller eksternt. Deretter handler det om å utvikle seg i samarbeid med andre fag, altså lære av hverandre.

Naturfaglæreren er tydelig på at eksterne kurs i naturfag har hatt lite eller ikke noe fokus på leseundervisning:

For naturfag sin del må jeg si at der har jeg vel til gode å være på et kurs der som har fokus på lesing i naturfag. Det tror jeg ikke jeg har vært på. Vi har fokus på variert undervisning, praktisk undervisning, den biten der, men ikke i lesing (Vedlegg F:144).

På spørsmål om de interne kursene som har handlet om å bedre elevenes leseforståelse, er det kun det årlige kurset til spesialpedagogen som blir nevnt og kommentert. Spesialpedagogen kommenterer eget kurs slik:

... det var jo en to minutters sekvens som toucha innpå naturfag (Vedlegg F:144).

Som intervjuer følger jeg opp om leseundervisningen i naturfag er en del av seksjonsmøtene i naturfag:

Nei, for hovedfokuset faktisk da er, for naturfag er blitt så teoretisk, så er fokuset når vi har planlegging og møter, mer på å få den mer praktisk enn teoretisk ... (Vedlegg F:145).

Samfunnsfaglæreren støtter naturfaglæreren og mener de har mye å gå på i samfunnsfag også. På spørsmål om det foreligger et tverrfaglig samarbeid om elevenes leseutvikling sier samfunnsfaglæreren at det blir gitt informasjon på fellesmøter som det forventes at hver enkelt lærer tar med inn i eget fag, men samarbeid med andre fag:

... der er vi ganske dårlige (Vedlegg F:140).

Ut fra dette intervjuet kan det slås fast at faglærerne opplever mangel på samarbeid på tvers av fag, og at kurs om leseundervisning har vært mangelfullt. Intensjonene i KL06 og revideringen i 2013 har hele tiden vært at faglærerne har et ansvar for å være leselærere i sitt fag. Internt og eksternt har det blitt gitt kurs med søkelys på lesestrategier for å bedre elevenes leseforståelse, men slik det kommer fram i dette intervjuet, oppleves dette fortsatt som uten særlig effekt. De ønskede endringene har trolig i liten grad blitt med inn i klasserommene.

Tradisjonelt har leseundervisningen vært norskfagets ansvar, og det sitter nok fortsatt noe igjen. Utfordringen slik det kommer fram i dette intervjuet, handler både om kunnskap og rom for tverrfaglig samarbeid. Mangelen på en systematisk og helhetlig plan for hvordan man kan bedre elevenes leseforståelse er tydelig. Uten et fastlagt samarbeid med de andre faglærerne blir det svært krevende for norsklæreren alene å følge opp elevenes leseutvikling.

5.3 Fokusgruppeintervju med lærerne etter prosjektperioden

Nærmere tre måneder etter det første fokusgruppeintervjuet, ble det gjennomført et nytt fokusgruppeintervju. Siden det første intervjuet hadde prosjektgruppa møttes en gang i uka for å planlegge og samarbeide tverrfaglig om elevenes leseundervisning. Møtene ble stort sett holdt mandager, men med noen få unntak gjennomført onsdager (Jf. Kap. 5.1).

Målet med møtene før oppstart var å kunne trekke inn relevant teori i planleggingen av undervisningen. De første tre ukene henviste jeg til og la jeg ut artikler på et felles arbeidsområde i læringsplattformen vår. Dette ble ikke lest av faglærerne, og møtene fikk raskt en form der spesialpedagogen og jeg forklarte teori. Planen var å begynne med de resiproke lesestrategiene og gjøre disse eksplisitte for elevene gjennom modellering. Etter en tid med modellering, var målet å se om elevene kunne prøve ut lesestrategiene med støtte før de til slutt kunne bruke lesestrategien uten hjelp fra faglæreren.

Jeg hadde også en tro på at modellen til Alexander, Model of Domain Learning, kunne trekkes inn i samarbeidet utover i perioden. Det viste seg raskt at de resiproke lesestrategiene var mer enn nok å fordøye og gjennomføre i klassen. Selv om vi så vidt berørte leserprofilene til Alexander, ble det ikke tid til å følge dette nærmere opp i leseprosjektet.

Spørsmålene i intervjuguiden var allerede fastsatt før prosjektperioden og tok opp de samme temaene. Et sentralt spørsmål var å få fram hvilke erfaringer de hadde gjort seg i løpet av prosjektperioden. Det første spørsmålet er et ganske åpent spørsmål om hvilke erfaringer de har gjort seg:

Hva tenker dere nå om det å være leselærer? Hvilke erfaringer har dere gjort dere i intervensjonsperioden? (Vedlegg D:130).

Videre var det viktig å få fram hva de tenkte om veien videre for egen del og på vegne av skolen. Spørsmålet her er viktig fordi en aksjon som dette leseprosjektet, ønsker å sette søkelyset på endringer den enkelte lærer, lærerne sammen og skolen som system kan gjøre for å bedre leseundervisningen. Spørsmålet ble formulert slik av meg:

Hva tenker du om tid og måten samarbeidet ble organisert på? Positivt? Hva kunne vært gjort bedre? (Vedlegg D:131).

Dette siste spørsmålet blir kommentert flere steder og om hverandre, men jeg har forsøkt å samle trådene i analysen som følger.

I min analyse av fokusgruppeintervjuet etter prosjektperioden har jeg delt inn i følgende overordnede knagger: skoleutbytte, faglig utbytte, kollegautbytte og elevutbytte. Slik håper jeg at resultatene kommer tydeligere til syne.

5.3.1 Elevutbytte

Om elevenes utbytte mener faglærerne perioden har vært for kort til å vurdere eventuell forbedring av resultater på prøver de har hatt i perioden, men mener elevene helt klart har lært noe i prosjektperioden. Det oppstår en diskusjon om hvilke elevgrupper som har hatt mest å hente i prosjektperioden. Samfunnsfaglæreren mener de svake har hatt godt utbytte av perioden, men er skeptisk til om de flinkeste har hatt særlig utbytte. Naturfaglæreren er ikke helt enig og kommenterer utfyllende:

De flinke har kanskje fått fylt opp enda litt mer i verktøykassa si, og de midt-på-elevne som ikke har fokusert så mye på lesestrategier, men som kanskje har lest leseleksa mange ganger isteden fordi de faktisk er arbeidsomme elever, de har kanskje fått enda større utbytte av å finne ut av å, det er faktisk strategier for å lære ting, de som ikke husker det når de har lest en gang, da, de 3'er-4'er elevene som har ganske god arbeidskapasitet (Vedlegg G:152).

Samfunnsfaglæreren er ikke uenig i dette, og begge faglærerne sier seg enig i at elevene har fått flere lesestrategier de kan benytte i lesingen sin. Verktøykassa er fylt opp og sannsynligvis er bevisstheten om hva som er lurt å gjøre for å forstå tekster som er krevende, blitt bedre.

5.3.2 Kollegautbytte

I uttrykket kollegautbytte handler det om hva faglærerne har fått ut av det tverrfaglige samarbeidet. Før prosjektperioden ble det kommentert at vi hadde mye å hente på tverrfaglig samarbeid. Etter prosjektperioden blir dette bekreftet.

Samfunnsfaglæreren påpeker:

Jeg tenker tverrfaglig samarbeid bør vi absolutt få til, og da har vi mye å hente der (Vedlegg G:147).

Spesialpedagogen var for om lag 5 år siden involvert som veileder på ett av trinnene for å bidra til økt bruk av lesestrategier i alle fag og forklarer:

Hver tirsdag som jeg var på trinnmøter og ga sånne små drypp om hva de skulle jobbe med til neste tirsdag og da skjedde det jo noe, og da fikk jo alle lærerne på det trinnet veldig fokus på

lesing- og læringsstrategier og begynte å bruke det, så holdt vi på sånn i seks måneder, da begynner det jo å skje noe (Vedlegg G:149).

Verdt å merke seg her er at det skjedde noe de månedene det ble jobbet med lesestrategiene. Det er selvsagt vanskelig å si noe konkret om effekten av disse månedene utover at opplevelsen til spesialpedagogen, var at dette hadde en effekt underveis. Ut fra erfaringene i etterkant de siste årene kan både spesialpedagogen og jeg kommentere at langtidseffekten av disse månedene med styrte innspill på bruk av lesestrategier, har hatt liten effekt. Noen lærere fikk helt klart verdifulle innspill på lesestrategier de kunne ta i bruk, men uten en videre systematisk oppfølging av tverrfaglig samarbeid, er det lett å falle tilbake på tidligere praksis.

Samfunnsfaglæreren sier også noe om dette:

Hvis det her er siste gang vi sitter og snakker om det, lesestrategier og fokus på det, så tror jeg vi, eller jeg da, kommer til å falle fort tilbake på måten jeg dreiv undervisning før (Vedlegg G:150).

I leseprosjektet har fire kolleger samarbeidet tettere og brukt mer tid hver uke til å jobbe med lesestrategier enn det spesialpedagogen refererer til. Omfanget har slik vært mer omfattende selv om tidsperioden i seg selv har vært noe kortere. Likevel påpeker samfunnsfaglæreren at det vil være lett å falle tilbake på hvordan han drev leseundervisning tidligere.

Altså er det ikke bare elevene som trenger oppfølging over lang tid for at et samarbeid om lesestrategier i alle fag skal sette seg. Slik tyder fokusgruppeintervjuet på at faglærerne trenger faste systemer og rammer for bedre å utnytte samarbeid på tvers av fag. Faglærerne her etterlyser tverrfaglig samarbeid på en systematisk måte over lang tid som ivaretar fokuset på hvordan lesestrategier kan integreres i undervisningen. I et slikt samarbeid vil norsklærerne helt naturlig ha en sentral rolle med sin kunnskap om ulike fagovergrepene lesestrategier. Så kan faglærerne vurdere og tilpasse lesestrategiene til temaet de jobber med i faget.

Tverrfaglig samarbeid er også viktig for å kunne variere undervisninga, blir det påpekt av faglærerne:

For jeg er veldig sånn hvis alle lærerne fem timer på rad kjører BISON og prater om det så tror jeg vi tar livet av elevene (Vedlegg G:154).

Derfor må det organiseres og samarbeides rundt de enkelte klassene slik at lesestrategier blir en naturlig del av en helhetlig plan for undervisning. Det finnes en rekke ulike lesestrategier og disse kan gjøre undervisningen variert og motiverende heller enn monoton og lite engasjerende. For å få til det, er det avgjørende at lærerne samarbeider om kunnskap om lesestrategier og om implementeringen.

Dette bringer temaet videre til neste kapittel som handler om hvordan faglærerne opplevde det faglige utbyttet av prosjektperioden, og hvordan dette kan følges opp videre.

5.3.3 Faglig utbytte

Faglærerne opplevde det som positivt å få innspill og kunnskap om ulike lesestrategier i samarbeidsmøtene. Samfunnsfaglæreren underbygger dette slik:

Så prøver man en strategi eller et skjema, og så ser man når man har prøvd at okei med litt justeringer så passer det for faget mitt. Det synes jeg har vært veldig fint; få noe, justere, passe sånn at det passer for meg (Vedlegg G:155).

Nettopp denne måten å måtte justere lesestrategiene på beskriver godt hvordan flere møter i prosjektgruppa var. I samfunnsfag ble for eksempel antall begreper som elevene skulle gjenfortelle hovedinnholdet ut fra justert ned fra 8 til 3. I naturfag ble faglæreren oppmerksom på at hun måtte modellere kolonneskjemaet med vanskelige begreper bedre fordi mange elever ikke forstod hva de skulle gjøre.

Faglærerne uttrykker at et viktig faglig utbytte har vært å bli oppmerksom på hvor mye modellering elevene trenger:

Jeg har hvert fall oppdaga at de trenger mye modellering fordi at jeg prøvde meg jo på å gi lekser uten å ha sagt så veldig mye om det, men leksene var plutselig litt annerledes. Da fikk jeg veldig raskt tilbakemelding om at de skjønte ikke lekser (Vedlegg G:157).

Dette eksempelet viser til hvordan naturfaglæreren har gitt elevene lekse i å øve på å gjenfortelle hovedinnholdet fra noen sider i leselekser. Lekser ble forklart, og det stod på lekseplanen hva de skulle gjøre, men lekser hadde ikke blitt vist og modellert av faglæreren på skolen. Verdt å merke seg her er at samfunnsfaglæreren hadde modellert og øvd på gjenfortelling med elevene i ukene før. Likevel slet mange elever

med å se overføringsverdien og at det handlet om det samme selv om tema og begreper var ulike.

Eksempelet viser kanskje hvor sterkt og selvstendig fagene står sett fra elevenes perspektiv. Spesialpedagogen utdyper dette når hun trekker fram at hun har opplevd de fagspesifikke lesestrategiene som mye viktigere enn hun trodde på forhånd:

Det nytter ikke være god på lese- og læringsstrategier hvis du ikke kan faget (Vedlegg G:147).

Spesialpedagogen kan godt legge fram fagovergripende lesestrategier, men man er helt avhengig av faglærerens fagkunnskaper for å kunne tilpasse lesestrategiene til faget. Naturfaglæreren viser også til at det er mye lettere for henne å lese med elevene i sitt eget fag:

Jeg har jo prøvd å lese med dem i norsk og samfunnsfag og synes det er mye lettere å lage opplegg, å få til gode samtaler så lenge det er mitt eget fag (Vedlegg G:148).

I fokusgruppeintervjuet forklarer også naturfaglæreren at det er hun som faglærer som vet best hvilke begreper de bør prioritere av de mange ukjente og vanskelige begrepene. I tillegg er rekkefølgen også avgjørende.

Det faglige utbyttet kommer også tydelig til uttrykk når faglærerne blir spurt om hvilke erfaringer de har gjort seg. Bevisstheten om elevenes lesekompetanse er det første som blir tatt tak i:

Jeg blir veldig bevisst på hvor dårlige lesere de faktisk er, hvor lite de får med seg, og hvor lite de fokuserer på innholdet når de skal lese en tekst, hvor mye mer opptatt de er av å ha lest, altså å kunne kryssa av for å ha lest ferdig sida enn om de vet hva som står der (Vedlegg G:146).

Et annet sted i teksten følger ytterligere innspill på hva faglærerne tenker om elevenes lesekompetanse:

Og så er jeg overrasket over hvor slitsomt de synes det er å lese en side, altså hvor, ja, rett og slett hvor slitsomt det er å skulle forholde seg til en side som inneholder figurer, tekst, bilder, begreper (Vedlegg G:146).

Begge faglærerne har blitt mye mer bevisste på hvor svake lesere mange elever faktisk er. Slik kan man argumentere for at prosjektperioden har belyst og kanskje endret hvordan faglærerne oppfatter elevenes lesekompetanse. De tar ikke lenger for gitt at elevene bruker ulike lesestrategier når de skal lese tekster i faget deres.

En annen erfaring som faglærerne omtalte som svært positivt, var hvordan gjenfortelling som lekse ga veldig godt utbytte. Elevene fikk i lekse å øve på å gjenfortelle innholdet fra en tekst. I gjennomgangen av lekse i klasserommet satt eleven sammen to og to og gjenfortalte. Faglærerne opplevde at når elevene først hadde lært seg metoden, så var de bedre forberedt og kunne stoffet bedre. Læreren gikk rundt og lyttet til gruppene før noen fikk muligheten til å ta det for hele klassen. Kommentarer fra elevene gikk på at hvorfor hadde ikke dette blitt gjort før? Elevene mente leksene tok kortere tid, og de lærte mer.

Gjenfortelling slik det ble gjort her, bygger på de resiproke lesestrategiprinsippene om øvelse og samarbeid i mindre grupper. En skriftlig oppsummering ble gjort om til å være muntlig. I tillegg øvde elevene på å plukke ut og lære seg innholdet ut fra sentrale begreper. Da var det også helt avgjørende at elevene lærte seg begrepene de skulle gjenfortelle ut fra.

Oppsummert er det klart at faglærerne melder om faglig utbytte på flere områder. De er blitt mye mer oppmerksomme på elevenes lesekompetanse og har fått god øvelse og trening i noen utvalgte lesestrategier. Bevisstheten om hvor viktig deres egen fagspesifikke kompetanse er, er også styrket samtidig som de ser hvor viktig det er å samarbeide på tvers av fag.

5.3.4 Skoleutbytte

I de foregående kapitlene har vi sett at faglærerne opplevde et positivt utbytte av prosjektperioden både faglig og kollegialt. En utfordring er hvordan et slikt utbytte kan komme hele skolen til gode. Det holder ikke at en liten gruppe lærere jobber tett og intensivt mot en klasse. Spesialpedagogen har tidligere blitt bedt av ledelsen ved skolen om å følge opp arbeidet med lesestrategier. Som intervjuer stiller jeg spesialpedagogen følgende spørsmål:

Tenker du som spesialpedagog i forhold til dette med at lesinga skal bli en integrert del av planlegginga av faglærernes undervisning? (Vedlegg G:149).

I svaret sitt understreker spesialpedagogen hvordan hele skolen må involveres:

Vi må jobbe mer med det som skole, at det nytter ikke at alle sitter hver for seg og så skal gjøre forskjellige ting da, og så er det jo flere lærere her på skolen som mener det her er helt meningsløst for det har jo jeg fått tilbakemeldinger på, for de skjønner ikke hvorfor de skal jobbe med lærings- og lesestrategier etter den sekvensen jeg hadde på fellesen, så at det får de aldri bruk for og da må vi jo jobbe, da har vi et stykke å gå, tenker jeg, og jeg får jo den tilbakemeldinga av elever og at de sier noen lærere er flinke til å jobbe med begrepstrening, jobbe med bilder, jobbe med tabeller, og andre lærere har ikke så mye fokus på det, så vi må jo på en måte samkjøre oss litt (Vedlegg G:149).

Her kommer det tydelig fram at spesialpedagogen mener det er store sprik i personalet i bruken av lesestrategier. Hvilke ulike grunner som ligger til grunn her, kan være mange og forskjellige. Viktigere er det å rette søkelyset mot de positive erfaringene faglærerne i dette leseprosjektet påpeker og hvilke innspill de mener bør være skolens fokus framover. Det første som blir spilt inn, er at det må startes et systematisk og helhetlig fokus på arbeid med lesestrategier fra 8. klasse med små drypp hele tiden. Faglærerne opplevde perioden som forholdsvis intensiv og mente det var vel seint for elevenes del å ta tak i dette i 10. klasse. Naturfagslæreren kommenterer slik:

Sånn at hvis man hadde hatt de små dryppene hele tida istedenfor sånn veldig intenst nå på slutten så tror jeg det kanskje hadde vært bedre (Vedlegg G:147).

Samfunnsfaglæreren er enig og følger opp med at det også burde være en rød tråd fra barneskolen og inn i ungdomsskolen:

Vi begynte jo med det prosjektet her veldig seint, vi burde begynt før og det burde være en rød tråd ned i barneskolen som vi drar videre (Vedlegg G:147).

Et eksempel som tyder på at et samarbeid med barneskolene kan bli bedre, er overraskelsen over at barneskolene i kommunen ikke benytter seg av BISON, men av lesestrategier knyttet opp mot leseverket SALTO. Dette kom overraskende på meg som norsklærer og på spesialpedagogen. Utover dette har vi liten erfaring med hvordan barneskolene jobber med lesestrategier. Det er imidlertid rimelig å anta at det fortsatt er mange elever som begynner på ungdomsskolen som har et sterkt behov for å jobbe med lesestrategier uansett hvor dyktige de skulle være. En slik tankegang støttes av Alexander i sin MDL der det blir påpekt at de aller færreste vil bevege seg helt inn i den siste kyndighet/ekspertise-fasen. De fleste elever vil møte på mye nytt stoff og ha mer enn nok med å ta steget fra den første

akklimatiseringsfasen til den midtre kompetansefasen (Jf. Kap. 2.7). Derfor er det viktig som skole å ta innover seg det naturfaglæreren reflekterer:

Jeg tenker at jeg har nok tatt litt for gitt at når de kommer over til ungdomsskolen at de er bedre lesere enn de egentlig er (Vedlegg G:147).

Samfunnsfaglæreren sier at i neste runde med 8. klassinger vil erfaringene fra disse ukene bli med, men at det ikke er nok at en eller to tar tak. Det må samarbeid til og mer påfyll av kunnskap til lærerne om lesestrategier. Rådet fra samfunnsfaglæreren er tydelig og klart:

Vi må jobbe med oppgaven framover, alle, alle på skolen (Vedlegg G:158).

Oppsummert handler skolens utbytte om at faglærerne ønsker og ser nytten av å jobbe med lesestrategier. Dette arbeidet bør begynne i 8. klasse med små, systematiske drypp hele tida og bør være en fortsettelse av arbeidet i barneskolene. Faglærerne trenger å samarbeide på tvers av fag for å få dette til. Vi har sett at erfaringene med kurs på fellesmøter i liten grad klarer å føre til praksisendring i klasserommene slik at elevene får utbytte av kunnskapen. Derfor kan skolen vurdere å organisere mange små tverrfaglige team som samarbeider om leseopplæringen. I dette samarbeidet vil norsklæreren med sin kunnskap om fagovergripende lesestrategier ha en sentral rolle. Forventningene ligger der, slik det kommer fram i dette prosjektet, om at norsklæreren allerede har et overordnet ansvar for både leseopplæringen og oppfølgingen av nasjonale prøver i lesing. Likevel kommer ikke norsklæreren til med sin kunnskap med mindre det blir lagt til rette for samarbeid på tvers av fag.

Spesialpedagogen, som det ofte ikke er mer enn en av på skolene, kan med sin spesialkunnskap sitte som en del av en mer overordnet gruppe som organiserer og veileder hvordan det arbeides med leseopplæringen.

5.4 Fokusgruppeintervju med elevene etter prosjektperioden

5.4.1 Innledning

Elevene ble ikke intervjuet før prosjektperioden. Målet med fokusgruppeintervjuet i etterkant var å få fram elevenes stemme og perspektiv på hvordan de hadde opplevd leseprosjektet. I utarbeidelsen av intervjuguiden ble det derfor blant annet lagt vekt på å få fram elevenes meninger om faglærerne som leselærere. Videre mente jeg det var viktig å få fram om elevene mente de hadde lært å lære. Innspill her kunne blant annet bety at de hadde fått innblikk i ulike tilnæringsmåter når de skulle lese for å forstå enten det handlet om lesing til en prøve eller som en del av lekser. Elevene behøvde i utgangspunktet ikke skille mellom de ulike fasene; modellering, støttet praksis og selvregulert nivå. Det viktigste var å få vite om elevene hadde lært seg lesestrategier de så som nyttige, og som de ville bruke mer i sin videre skolegang. Et siste hovedpunkt handlet om elevenes motivasjon. Faglærerne kommenterte selv noe uoppfordret i fokusgruppeintervjuet etter prosjektperioden hvordan de oppfattet elevenes motivasjon, men det var avgjørende å høre elevenes opplevelse av motivasjon i arbeidet med lesestrategier.

I fokusgruppeintervjuet er det tre elever som deltar. To av elevene er mer engasjerte enn den siste og tar ordet oftere. Alle elevene er seriøse i skolearbeidet sitt og kan karakteriseres som pliktoppfyllende. De kjennetegnes også som elever som tør å si sine egne meninger selv om det skulle gå imot det de trodde jeg helst ville høre. I fokusgruppeintervjuet synes jeg også dette kommer fram. Elevene ble forklart i forkant at jeg og lærerne ønsket deres erfaringer, både positive og negative, slik at vi kunne forbedre oss og gjøre arbeidet med lesestrategier bedre for andre elever.

Det viktigste var å få svar på om elevene opplevde en tydelig endring i praksis. Hvis så var tilfelle, ville det være sentralt å få vite hvordan. Med dette som bakgrunn er derfor analysen i kapittelet delt opp i emneknagger som kommenterer om elevene oppfattet faglærerne som leselærere.

5.4.2 Hvordan opplevde elevene situasjonen før prosjektperioden?

Jeg vil først i dette kapitlet ta tak i hvordan elevene beskriver situasjonen før leseprosjektet. Det ble ikke gjennomført et eget fokusgruppeintervju før leseprosjektet med elevene, men noen uttalelser i etterkant kan likevel gi et bilde av situasjonen før leseprosjektet.

Når samtalen dreier inn på hvilke lesestrategier de andre faglærerne benyttet seg av før prosjektperioden, kommenterer en elev dette slik:

... det var liksom bare tankekart som ble brukt i andre fag som lesestrategier, og vi ble vel for det meste, følte jeg, bare fortalt om at dette var noe vi kunne bruke, men ikke noe mer enn det liksom, så jeg så heller ikke så veldig mye poeng i å sette meg inn i det (Vedlegg H:172).

Faglærere kan argumentere for at de har jobba med andre lesestrategier, men dette har ikke funnet veien til elevene som deltar i intervjuet. Elevkommentaren gjenspeiler trolig hva flere elever tenkte om lesestrategier.

I 8. klasse hadde jeg som norsklærer flere runder med gjennomgang av lesestrategier. Jeg viser til dette i intervjuet, og eleven svarer:

... da synes jeg det var veldig demotiverende fordi vi ikke hadde liksom så stort forhold til det. Og du gikk ikke gjennom hvorfor det var lurt å bruke de, da tenkte jeg at, jeg bryr meg ikke, jeg bare gjør de oppgavene så jeg blir ferdig med det, men nå som du har forklart veldig nøyte hvorfor vi får bruk for det så syns jeg det har vært mye lettere (Vedlegg H:166).

Eleven er opptatt av at forklaringen min nå har vært nøyere, og det kan godt stemme. Samtidig vil jeg påpeke at i leseprosjektet er det ikke bare jeg som har forklart lesestrategier nøyte. Det har faglærerne i samfunnsfag og naturfag også gjort. Eleven har fått høre hvor viktig det er med lesestrategier i andre fag fra andre faglærere. Denne uttalelsen støtter oppunder den transaksjonelle måten å tenke lesestrategier på (Jf. Kap. 2.5.3.5) der flere faglærere samarbeider om leseopplæringen og gjennomføringen av lesestrategier.

Oppsummert mener jeg disse uttalelsene støtter oppunder at situasjonen før leseprosjektet var at leseopplæringen og arbeid med lesestrategier, hadde klare forbedringspotensial slik også utgangspunktet mitt var da jeg ønsket å designe en forskning om lesestrategier på egen skole.

5.4.3 Oppfattet elevene faglærerne som leselærere?

Innspillene på hvordan situasjonen var før leseprosjektet, var likevel ikke det fokusgruppeintervjuet begynte med. Jeg gikk rett på sak og stilte et ganske åpent spørsmål om hva elevene tenkte om faglærerne som leselærere:

Første punkt. Alle som leselærere. Hva tenker dere om at samfunnsfag- og naturfagslærere er leselærere? (Vedlegg H:159).

Den ene eleven kommer med en lengre utredning som tar for seg det hun selv kaller for blandede tanker:

Jeg har litt blandede tanker om det fordi det er jo bra vi har fokus på lesing og læring i forhold til strategier og at det kan bli enklere, men jeg synes også det kan virke litt tungvint, eller at det lissom blir gjort litt for mye ut av det, og at det tar litt for mye tid i forhold til sånn vi har gått gjennom pensum tidligere, da. Men samtidig sånn som i samfunnsfag, når vi har holdt på med lesestrategier der, og har hatt det som lekse, så har det ført til at vi har mindre lekser, men at vi faktisk har lært det vi har hatt i lekse enda bedre enn sånn som vi har hatt tidligere hvor du har fått for eksempel syv oppgaver hvor du bare skal finne svarene til selv, for ofte og nå skal jeg snakke for meg selv, så er det sånn at da leser du bare oppgavene og så går du inn i teksten og finner svaret på den istedenfor å lese hele teksten. Og når du da driver med disse lesestrategiene, så er du jo nødt til å lese absolutt hele teksten (Vedlegg H:159).

Eleven forklarer altså at det er positivt med fokus på lesing, men oppfatter arbeidet med lesestrategier som tungvint og mer tidkrevende. Dette er et interessant innspill fordi det er helt klart mer krevende å lære seg lesestrategier om de oppfattes som nye og ukjente slik det også kommer fram i kapittel 5.4.2. Denne kommentaren støtter også oppunder at tidligere praksis muligens har hatt mer fokus på å gå gjennom pensum enn å lære elevene ulike lesestrategier som de kan øve på for å forstå det de leser bedre. Videre er eleven svært positiv til hvordan leksene har vært annerledes under leseprosjektet. Alle tre er enig i at det har vært en klar endring i hvordan leksene har blitt gitt under leseprosjektet, og at dette utelukkende er positivt. Praksisen før leseprosjektet handlet mer om å gi sider elevene skulle lese og oppgaver til disse. I leseprosjektet endret faglærerne praksis, og dette har elevene opplevd som positivt. Verdt å merke seg er hvordan eleven kommenterer at hun til vanlig bare leter etter svarene på oppgavene heller enn å lese hele teksten. Det er

ikke grunnlag for å si noe om hvor mange andre dette også kan gjelde, men det er nærliggende å tro at hun ikke er alene om dette. Leksene elevene viser til som ga mer læring, er oppsummeringer gjort som muntlig gjenfortelling i klasserommet enten to og to eller for hele klassen. I naturfag ble en oppsummering også gjort skriftlig.

Elevenes innspill og synspunkter i fokusgruppeintervjuet viser at faglærerne har lykket med å være leselærere i faget sitt. I hvor stor grad er vanskelig å kommentere, men elevene har tydelig oppfattet en kursendring som har hatt mye større vekt og fokus på lesing i samfunnsfag og naturfag. Det neste kapittelet følger opp hva elevene eventuelt lærte.

5.4.4 Lærte elevene å lære?

På spørsmål om elevene mente de hadde lært å lære, tar elevene tak i at de brukte kortere tid på å gjøre leksene, og at de samtidig følte de lærte mer. En kommenterer læring på denne måten:

... nå vet jeg hva jeg kan gjøre i fag som KRLE og samfunnsfag på videregående istedenfor å lese og skrive haugevis med notater. Nå har jeg lært noe bra som er effektivt (Vedlegg H:162).

Samme elev følger opp med å forklare at foregripestrategier som å se på bilder og lese avsnittsoverskrifter, ble brukt i leksearbeidet i KRLE. Opplevelsen var at lekser ble husket bedre:

... huska jeg det mye, mye bedre enn å bare starte å lese fra side til side (Vedlegg H:161).

Videre forklarer eleven i arbeidet med tekstheftet til påsketentamen i norsk gjorde seg disse erfaringene:

... jeg føler at jeg gjorde en forandring med hva jeg gjorde i fjor når jeg fikk tekstheftet, det med engasjement og det jeg fikk i år, fordi i fjor så gula jeg ut og gjorde masse rart med heftet, men i år så gikk vi gjennom heftet med deg, og da tok vi lesestrategiene og da huska jeg ting bedre. Jeg reflekterte mer om hvorfor de tekstene var i heftet istedenfor å bare tenke, nei jeg bruker det og det, kanskje jeg finner noe på nettet, men liksom de strategiene fikk meg til å reflektere mer (Vedlegg H:170).

Eleven fikk veiledning og hjelp av meg med tekstheftet, men fulgte opp det videre arbeidet med tekstheftet på en selvstendig måte. Samtidig tok eleven i bruk mange

av de samme lesestrategiene i arbeidet med tekstheftet i engelsk. Elevene ble oppfordret og minnet på at det ville være lurt å benytte seg av lesestrategier i arbeidet med engelskheftet, men det er ikke det samme som at alle elevene gjør det. Denne eleven fulgte opp fordi hun erfarte at hun forstod og lærte mer når hun jobbet lesestrategisk.

På spørsmålet om de brukte lesestrategiene når de jobbet med tekstheftene i norsk og engelsk, svarer derimot en annen elev:

Jeg tror egentlig ikke jeg gjorde det (Vedlegg H:167).

Det kan være flere grunner til at eleven ikke så nytten og overføringsverdien av å bruke lesestrategiske verktøy i arbeidet med tekstheftene. Eleven reflekterer ikke selv over hvorfor, men jeg tenker teoriene til Judith Langer om de ulike posisjonene en leser kan ha til teksten, kan belyse dette (Langer 1995, 2011). Hvor lang tid en elev trenger for å oppnå forståelse og være i posisjonene, vil være svært varierende fra elev til elev. Hvor denne eleven er i sin posisjonering, er vanskelig å fastsette helt sikkert, men trolig har ikke eleven full oversikt og holder fortsatt på med enten å trenge gjennom hva lesestrategier er og hvordan de kan brukes, eller å objektivere kunnskapen sin for å få bedre forståelse av hva lesestrategier er (Jf. Kap. 2.5.3.6).

Den siste eleven i intervjuet utreder i et lengre svar at hun har sin egen måte å jobbe med tekstheftene til tentamener på:

... jeg tenkte ikke på det en gang egentlig fordi jeg har liksom jeg har en vane, rutine på hvordan jeg gjør det (Vedlegg H:168).

I diskusjonen som følger, er eleven tydelig på at hennes måte å jobbe på ikke er helt lik slik lærerne har lært bort, men innrømmer likevel at hennes måte også er å jobbe lesestrategisk:

Så det blir jo på en måte en lesestrategi bare at jeg har lagd min rekkefølge på denne strategien og gå gjennom teksten på, så for så vidt, ja, så er det vel kanskje en strategi som du sier, men kanskje ikke sånn dere har lært oss til å gjøre det (Vedlegg H:168).

I fokusgruppeintervjuet kommer det fram at elevens egen måte handler om å bruke lesestrategier. Eleven ser på bilder, leser overskrifter og blar gjennom tekstene i tekstheftet før det blir tatt en avgjørelse på hvilke tekster som skal leses først. Dette er helt klart foregripestrategier som setter i gang de kognitive prosessene om hva

innholdet kan komme til å handle om. Underveis i lesingen noterer eleven seg ned begreper som trenger å oppklares. Begge er eksempler på resiproke lesestrategier.

I den videre analysen av hvorvidt elevene lærte å lære, er det verdt å merke seg forvirringen som oppstod mot slutten av leseprosjektet når BISON (Vedlegg J) ble erstattet av SALTO (Vedlegg I). Fra lærerståstedet var SALTO ment å lette arbeidet for elevene. I klasserommet ble det hengt en plakat som forklarte lesestrategiene i A3 format. Faglærerne kunne så peke på SALTO-plakaten og vise til at nå jobber vi med den og den lesestrategien. Vi håpet også at elevene kunne se på plakaten og i større grad ta egne valg i forhold til hvilke lesestrategier de ville benytte i lesing av tekst også i andre fag. En elev uttaler tydelig usikker:

Jeg synes det var greit med BISON, men når du begynte med den der SALTO, så synes jeg det ble sånn forvirrende, for det er nesten det samme, er det ikke det? (Vedlegg H:164).

Denne usikkerheten tyder på at eleven fortsatt trenger veiledning og støtte i arbeidet med lesestrategier, og at det tar tid å bli en god strategisk leser.

Oppsummert mener jeg det er klart ut fra elevenes uttalelser at de i større grad har lært å lære. Elevene ser på noen områder at kunnskapen om lesestrategier kan være verdifull og nyttig på tvers av fag. Noen av elevene har også uoppfordret brukt lesestrategier i andre fag og forteller positivt om disse erfaringene. Samtidig tyder noen kommentarer på at elevene ikke har full oversikt og fortsatt er noe usikre på hva lesestrategier er. Å bruke lesestrategier i andre fag enn norsk ble først viktig for elevene da de så at faglæreren i faget tok i bruk lesestrategiene i undervisningen sin.

5.4.5 Opplevde elevene arbeidet med lesestrategier som motiverende?

I begynnelsen var det forundring over hvorfor de skulle begynne med lesestrategier mot slutten av 10. klasse. Når elevene ser tilbake, og blir bedt om å kommentere om de synes arbeidet med lesestrategier har vært motiverende, forklarer en elev seg slik:

Altså i starten, når vi begynte med det, synes jeg det virket veldig demotiverende og litt sånn hvorfor skal vi begynne med dette nå? Vi er jo snart ferdig og skal ut, men vi har jo lært det; eller i hvert fall lært oss mer om det, og det var jo nyttig, eller er fortsatt nyttig, så, ja, jeg synes det var bra (Vedlegg H:162).

Elevene forklarer at de synes de har lært mye, og i etterkant opplever de mye av arbeidet med lesestrategier som motiverende. De er også tydelige på at det var sider ved leseprosjektet som de opplevde lite motiverende. Et eksempel er norsklæreren som skulle være vikar for meg en time de skulle jobbe med lesestrategiene ut fra SALTO-plakaten. Dette var siste uka i prosjektet. Jeg mente jeg hadde forklart tydelig og klart til både elever og vikarlærer hvordan elevene skulle jobbe med teksten ut fra SALTO-plakaten. Under hver bokstav er det eksempler og forslag til lesestrategier, og jeg ønsket at elevene selv bestemte hvilken lesestrategi de benyttet i arbeidet med teksten. Målet var at elevene skulle øve på å ta selvstendige valg i bruk av lesestrategier. Dessverre ble det slik at elevene gjorde alle forslagene til lesestrategier under hver bokstav. En elev opplevde timen slik:

... dersom det hadde blitt forklart ordentlig og hvordan vi skulle gå frem med å bruke den, så tror jeg altså fått et annet inntrykk av lesestrategien som kanskje mer riktig da enn det jeg fikk da vi brukte den (Vedlegg H:166).

Denne episoden viser at mangel på kunnskap om lesestrategier kan virke umotiverende på elevene. Uten gode forklaringer og modellering på hvordan lesestrategiene skal utføres, synker motivasjonen hos elevene.

Elevene i dette intervjuet er i utgangspunktet elever som er motivert for skolearbeid, men påpeker at ikke alt arbeid med lesestrategier underveis var like motiverende. En elev var glad for at den siste perioden i 10. klasse, ga henne kunnskap om lesestrategier hun kunne ta med seg til videregående skole. En annen så at lesestrategier var verdifullt å lære, men at det for hennes del kanskje kom vel sent i ungdomsskoleløpet.

I fokusgruppeintervjuet blir det en diskusjon med en av elevene om hun brukte lesestrategier i gjennomgangen og forberedelsene sine til teksteftene i norsk og engelsk før tentamen. Eleven innrømmer bruk av lesestrategier, men er også opptatt av å verne om sin måte å angripe og jobbe med teksteftene på. Om eleven brukte lesestrategier eller ikke, er ikke poenget her. Viktigere er det at eleven er tydelig på at hun skaffer seg en oversikt over tekstene og så leser de tekstene hun finner mest interessante først. Jeg kommenterer dette slik i intervjuet:

Ja, men det er en helt klar greie at du så velger den eller de tekstene som interesser deg mest, først, ja (Vedlegg H:169).

Eleven følger opp med et klart og tydelig hvorfor hun gjør som hun gjør:

For å få motivasjonen (Vedlegg H:169).

Eleven blir altså motivert av å kunne velge hvilke tekster hun tar tak i først. Mange selvstendige elever med god lesekompetanse vil nok bli motivert av å kunne gå løs på de tekstene i et forberedelseshefte som de oppfatter som mest interessante. Opplevelsen av valgfrihet og autonomi synes her å bli bekreftet som viktig for engasjement og motivasjon.

5.4.6 Elevenes innspill til veien videre

I den siste delen av fokusgruppeintervjuet var jeg interessert i å høre hva elevene mente om veien videre. Først og fremst var elevene tydelig på at man burde begynne med dette i 8.klasse. En elev uttalte:

Men det hadde vært deilig å starte i åttende med det her, for da hadde vi vært veldig flinke med å liksom bruke teknikker, for da hadde vi brukt tre år ... (Vedlegg H:162).

Denne kommentaren er fra begynnelsen av fokusgruppeintervjuet, men understreker at elevene har opplevd arbeidet med lesestrategier som nyttig og relevant, men forholdsvis intenst.

Helt mot slutten i fokusgruppeintervjuet understreker elevene hvor viktig det er at undervisningen er variert. Fokus på lesestrategier hele tida ønsker elevene ikke, for de vil gjerne ha en lærer som også kan forelese og fortelle. En av elevene poengterer at de:

... bør ha at læreren snakker og viser på tavla (Vedlegg H:173).

En annen følger opp med det som skulle vise seg å bli siste setning i fokusgruppeintervjuet:

Variert undervisning med både lesestrategier, men også forelesning fra dere (Vedlegg H:173).

Det ingen tvil om at disse elevene anbefaler at prosjektperioden følges opp videre. Særlig er det tanken på tre år med jevnlig drypp og arbeid med lesestrategier som de ser på som svært verdifullt. For å få til dette bør lesestrategier være en naturlig del av faglærerens planlegging av hvordan elevene skal lære. En slik plan vil ta vare på

behovet for variert undervisning samtidig som leseopplæringen følges opp av alle faglærerne. Elevenes uttalelser understreker hvor viktig det er at norsklæreren ikke er alene om å være leselærer. Denne eleven uttrykker det slik:

Men BISON og så videre, såne VØL-skjemaer og så videre. Vi brukte det litt når du sa at vi skulle bruke det i visse fag, men det var liksom ikke noe, jeg tenkte at det ikke var noe poeng i det da (Vedlegg H:172).

Det holder altså ikke at norsklæreren trener og underviser elevene om lesestrategier om ikke faglærerne følger opp. Elevene ser rett og slett ikke poenget eller overføringsverdien hvis det kun er norsklæreren som har fokus på leseundervisning. Anbefalingen fra elevene er klokkeklar der de påpeker at dette må de starte med i 8. klasse.

6. Drøfting

6.1 Innledning

Kapittelet er lagt opp slik at jeg drøfter hovedpunkter og funn fra analysen opp mot forskningsspørsmålene:

- Hvordan vil elevene oppfatte implementeringen av et systematisk arbeid med utvalgte lesestrategier?
- Hvordan vil faglærere oppfatte et systematisk samarbeid om leseopplæringen?

De neste kapitlene vil derfor søke å belyse hva elevene og lærerne oppfattet som positivt, og hva som ikke fungerte like godt. I drøftingen vil jeg i hovedsak se til Alexanders helhetlige modell for leseopplæring, Model of Domain Learning (Jf. Kap. 2.7). Samtidig er det naturlig å se til Annemarie Palincsar og Ann Browns teorier om de resiproke lesestrategiene og hvordan disse gjøres både transaksjonelle og eksplisitte (Jf. Kap. 2.5.3.3, 2.5.3.5 og 2.5.3.6). Videre vil også de fagspesifikke teoriene til Timothy Shanahan og Cynthia Shanahan og Judith Langer trekkes inn (Jf. Kap. 2.5.4).

6.2 Elevene: Hva oppfattet de som positivt?

Elevene oppfattet flere sider ved leseprosjektet som positive. Det kommer klart fram i analysen. Først og fremst mente elevene at de hadde lært seg flere lesestrategier de kunne bruke for å lære bedre. Lesestrategiene det her først og fremst dreier seg om, er de resiproke lesestrategiene; å foregripe, å stille spørsmål, å oppsummere og oppklare (Jf. Kap. 2.5.3.3). Elevene nevner også BISON som et begrep de ble kjent med eller lærte mer om.

En annen side som elevene opplevde som positiv, var at faglærere i andre fag enn norsk jobbet med lesestrategier. Analysen viser at elevene ikke så nytteverdien i lesestrategier norsklæreren forklarte, med mindre faglærerne selv modellerte og benyttet lesestrategiene. Dette stemmer godt med hvordan Patricia Alexander i sin MDL (Jf. Kap. 2.7) understreker hvor viktig det er at alle faglærerne tar del i og forplikter seg til å følge opp elevenes leseopplæring. Alle lærere har et ansvar for å følge opp elevenes leseutvikling. For å gjøre leseopplæringen helhetlig og transaksjonell holder det ikke at det kun er norsklæreren som følger opp leseundervisningen. Selv om flere fag kunne bidratt i dette leseprosjektet, merket elevene en tydelig endring av hvordan leseundervisningen ble gjort. Flere fag og lærere samarbeidet om å gjøre elevene til bedre lesere, og elevene oppfattet dette tverrfaglige samarbeidet som positivt.

Alexander mener alle skoler bør ha et leseprogram som forplikter alle lærerne til å følge opp elevenes leseutvikling. I et slikt program er det naturlig at også lekser som innebærer lesing blir gitt med klare lesebestillinger. I leseprosjektet er hvordan leksene ble gitt, kanskje det som ga sterkest positiv opplevelse. De brukte kortere tid på leksene i leseprosjektet, og de lærte mer. Elevene fikk i lekse å oppsummere med å gjenfortelle det viktigste innholdet fra noen sider i samfunnsfag heller enn beskjed om å lese noen sider og gjøre oppgaver. Det ble forklart hvordan viktige begreper eller avsnittsoverskriftene kunne vise vei for hva som var viktig i en fagtekst. Elevene øvde hjemme før de på skolen gjenfortalte to og to eller foran hele klassen. Erfaringen her var at denne måten å arbeide lesestrategisk på, måtte modelleres eksplisitt. Faglærerne måtte modellere hva de gjorde og hvordan de tenkte steg for

steg gjennom hele prosessen, og dette måtte repeteres flere ganger slik at de fleste elevene forstod hva de skulle gjøre og hvordan.

De to neste avsnittene vil gi to eksempler på hvordan modelleringen av de kognitive prosessene foregikk. Først ut er Hashems historie, som var en del av temaet befolkningsvekst i geografi. Deretter følger en beskrivelse av naturfaglærerens erfaringer med hvordan hun måtte jobbe for å oppklare begreper som skulle brukes til en skriftlig oppsummering av temaet.

I *Hashems historie* skrev samfunnsfaglæreren først opp hovedoverskriften på tavla. Deretter forsøkte faglæreren å få fram egne tankeprosesser ved å si tankene sine høyt i klasserommet. Dette kunne være: Dette kommer til å handle om en gutt som heter Hashem. Hvor gammel er han? Hvor lever han? Hvorfor skal jeg lese om denne guttens historie i temaet befolkningsvekst? Så fulgte første avsnittsoverskrift som het *Krigen kommer til landsbyen*. Faglæreren forklarte igjen høyt hva han tenkte. Hvorfor har avsnittet denne overskriften? Hva kommer jeg til å få vite i avsnittet? Hvilken krig? Hvor er landsbyen? Etter avsnittet var lest høyt i klassen, stoppet faglæreren opp og tenkte høyt om informasjon i avsnittet samsvarte med det overskriften ga indikasjoner om. Avsnittsoverskriften ble skrevet ned på tavla under hovedoverskriften. Deretter gikk faglæreren løs på neste avsnittsoverskrift, *Flukten til Iran*, med samme prosess. Til slutt hadde faglæreren en rekke med avsnittsoverskrifter på tavla. Ved å bruke avsnittsoverskriftene som veiledning gjenfortalte faglæreren Hashems historie for elevene.

I naturfag var temaet elektrisitet, og elevene fikk først en lekse der de skulle jobbe med begreper i et kolonneskjema. I første runde presenterte faglæreren skjemaet og forklarte at elevene skulle fylle ut det som en del av lekse. Elevene opplevde arbeidet med å oppklare begreper som svært krevende, og mange endte opp med ikke å gjøre lekse fordi de ikke forstod. Faglæreren modellerte derfor mye nøyere for å få med seg elevene. Kolonneskjemaet ble derfor ikke bare vist fram, men også gjort foran hele klassen sammen med selve lesinga i naturfagsboka. Faglæreren leste teksten høyt, avsnitt for avsnitt. Underveis stoppet faglæreren opp og forklarte elevene hvordan hun tenkte. Er det ord i dette avsnittet jeg ikke skjønner? Er ordet viktig for forståelsen av avsnittet? Bør jeg oppklare ordet? Bør ordet med i skjemaet? Slik fortsatte prosessen gjennom hele teksten. Begreper hun mente hun burde ha kontroll på for å forstå innholdet, ble skrevet ned underveis i prosessen. For en del

elever måtte faglæreren skrive ned begrepene de måtte prioritere eller burde velge ut å lære seg for å få kunne skrive et sammendrag slik lekser om.

Begge eksemplene er utførlig forklart her, og jeg ønsker i de neste avsnittene å drøfte den teoretiske forankringen og innspill fra analysen opp mot de erfaringer eksemplene viser til.

Elever og lærere opplevde at det er krevende og slitsomt å modellere tanker. For elevene krever det full konsentrasjon over lengre tid om de skal få med seg læringen, og for lærerne tar det tid å stoppe opp og være bevisst på tankene sine og så formidle disse til elevene. Et helhetlig leseprogram slik Alexander anbefaler, bør ta høyde for at elevene får variasjon i leseundervisningen sin, slik at man unngår mange eksplisitte økter med steg-for-steg tenkning innenfor et kortere tidsrom enten det er snakk om en dag eller en uke. Samtidig viste leseprosjektet at det var helt nødvendig med en slik modellering av hva faglærerne tenkte for at elevene skulle forstå.

Gjenfortellingsmetoden som ble brukt i eksempelet med Hashems historie, hadde klare resiproke kjennetegn der elevene øvde i mindre grupper og hvor sterkere elever kunne fremstå som modeller. Wharton-McDonald påpeker (Jf. Kap. 2.5.3.4) at noe av kritikken mot de resiproke lesestrategiene har vært at elevene kan bli for mye overlatt til seg selv. Samtidig viser Wharton-McDonald at lærere ofte ender opp med å gjøre de resiproke lesestrategiene transaksjonelle. Dette stemmer godt med erfaringene i dette leseprosjektet. Elevene var avhengig av tydelig modellering som ble repetert flere ganger. Det holdt ikke at samfunnsfaglæreren forklarte muntlig hva elevene skulle gjøre. Hele prosessen måtte vises på tavla.

Denne prosessen som stadig måtte repeteres eller forklares og vises på en annen måte, henger godt sammen med Langers teori om å innta ulike posisjoner for å forstå et tema (Jf. Kap. 2.5.3.6). Utfordringen for læreren er at elevene vil innta Langers posisjoner og dermed forståelse i ulikt tempo. Noen elever trenger å bli lenge i et tema før de i det hele tatt kan sies å ha trent gjennom. Andre elever trenger raskt gjennom, men trenger tid utenfor igjen før de beveger seg inn i stoffet igjen. I kapittel 3.5 om tverrfaglig samarbeid forklarer Timothy Shanahan hvordan prosessen med å få elevene til å forstå, kan være. Shanahan beskriver hvordan læreren hele tiden må justere og vurdere hva som får elevene til å forstå. Noe forenklet kan man si at

eksempelet til Langer forsøker å tydeliggjøre de utfordringene elevene støter på i møtet med tekst, mens Shanahan søker å vise hvilke utfordringer læreren kan møte på for å få elevene til å forstå.

Særlig effektivt ble det når samfunnsfag- og naturfaglæreren samarbeidet om modellering og øvelse slik de gjorde det med gjenfortelling. Samfunnsfagslæreren modellerte, og elevene øvde på å bruke gjenfortelling som en oppsummerende lesestrategi med Hashems historie. Naturfaglæreren, som hadde øvd på å oppklare begreper og ha en skriftlig oppsummering med temaet elektrisitet, valgte gjenfortelling når neste tema, massetetthet, skulle læres. Elevene påpekte i analysen at dette ble noe intenst, men med en god plan for leseundervisningen der hvordan og i hvilket tempo implementering av lesestrategier skal skje, bør dette la seg greit gjøre.

Elevene mente de lærte mer av leksene under leseprosjektet. Ser man på hvordan Ivar Bråten definerer leseforståelse (Jf. Kap. 2.3.1), er det klart at leseforståelse ikke bare handler om å hente ut kunnskap fra teksten, men også om å behandle tekstens innhold med de forkunnskaper eleven har. I analysen er særlig en elev, og hun er neppe alene om det, tydelig på at når hun skal gjøre leselekser med oppgaver, leter hun kun etter svarene i teksten og skriver disse ned. Ut fra Bråtens definisjon av leseforståelse henter eleven ut kunnskap, men kunnskapen blir svært lite prosessert og behandlet kognitivt. Dermed minsker forståelsen av lesingen. Leksene utgjorde slik en endring som ble svært godt mottatt av elevene i fokusgruppeintervjuet. I denne sammenheng er det nødvendig å kommentere at i arbeid med leselekser, kan elever enkelt forklare at de ikke husker teksten eller ikke forstod selv om de ikke har sett på sidene som er leselekse. Oppgaver av typen finn-svaret, kan i vår digitale verden lett kopieres. Strengt tatt holder det at en eller noen få elever gjør oppgavene. Så kan resten av klassen kopiere inn leksene som gjort og ferdig uten at det har skjedd noe læring.

I den nye læreplanen, LK20, er det et mål om at elevene skal utvikle dypere forståelse (Jf. Kap. 2.4). For å få til det krever det blant annet at elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder og fag. En elev forteller at hun har tatt med seg kompetansen om lesestrategier inn i KRLE, som ikke var en del av leseprosjektet. Eleven brukte lesestrategier som et middel til å lære seg fagstoffet i KRLE fordi eleven opplevde at hun lærte mer og forsto det hun leste bedre. Skulle man plassert eleven i en av fasene i MDL til Alexander (Jf. Kap. 2.7), er den midtre

fasen et naturlig sted. Eleven har helt klart bygget kompetanse på flere områder og utnytter kunnskapen sin på tvers av fag. Med terminologien til Judith Langer, kan man si at eleven er i ferd med å bygge gode forestillinger i sine akademiske fag (Jf. Kap. 2.5.3.6). Tidligere har jeg, basert på beskrivelsene av fasene til Alexander, påpekt at de fleste elevene på ungdomsskolen mest sannsynlig vil befinne seg i en akklimatiserende fase (Jf. Kap. 5.3.4). Der handler det mye om å tilegne seg nytt stoff. Samtidig er nok det et godt stykke fram til en fase preget av kyndighet/ekspertise.

Ser man til Guthrie og hans studier om motivasjon og engasjement, treffer helt klart elevene i fokusgruppeintervjuet på flere av punktene Guthrie og hans kolleger viser til (Jf. Kap. 2.6). I en slik vurdering baserer jeg meg ikke bare på de opplysningene man kan hente ut av fokusgruppeintervjuet, men jeg lener meg også på kjennskapen jeg har til elevene over tre år.

I analysen kom det fram at en av elevene ble motivert av selv å bestemme rekkefølgen på hvilke tekster hun jobbet med i tekstheftene til tentamen i norsk og engelsk. Dette stemmer godt med hva Guthrie og hans kolleger mener påvirker motivasjon og engasjement. De peker blant annet på at elevene bør føle en viss kontroll over egen læreprosess og ha tilgang til interessante tekster (Jf. Kap. 2.6). Begge disse kriteriene stemmer godt overens med det eleven selv forteller at motiverer henne. Elevens uttalelse stemmer slik godt overens med det forskningen viser til som skaper engasjement og motivasjon i lesingen.

Alle elevene har en høy indre drivkraft og motiveres trolig av at de får skryt og belønning i tilbakemeldinger både skriftlig, muntlig og som karakterer, og de opplever trolig også at læreren involverer seg og veileder utviklingen deres. Å gjøre det godt på skolen, fremstår som viktig. Ingen av elevene har hatt motstand i seg til ikke å arbeide med lesestrategier så godt de kan. Hovedpoenget til Guthrie og hans kolleger er at en del elever som sliter med motivasjon, ikke vil ta til seg undervisningen om lesestrategier. De motiverte elevene i dette fokusgruppeintervjuet, gir uttrykk for et positivt utbytte. Om noen mindre motiverte elever hadde stilt til fokusgruppeintervju, kunne bildet vært mer nyansert. Elevene hadde også klare meninger om hva som kunne vært bedre.

6.3 Elevene: Hva kunne vært bedre?

I analysen om hva elevene tenkte om veien videre, var det særlig to råd elevene mente kunne vært bedre.

Først mente elevene at et samarbeid om leseopplæringen burde begynne i 8. klasse. Som vist i analysen i kapittel 5.4.2 og 5.4.3 opplevde elevene arbeid med lesestrategier som noe nytt. Alexander understreker i sin MDL at leseopplæringen er et livslangt læringsløp hvor skolen har et selvsagt ansvar (Jf. Kap. 2.7). Når elevene har fullført 10 år med grunnskole, er det en forventning om at leseopplæringen har gitt elevene bedre lesekompetanse. Det innebærer forståelse for og kunnskap om bruk av lesestrategier. Elevenes ønske om å begynne med lesestrategier tidligere, støttes også av hva Astrid Roe påpeker om transaksjonell strategiundervisning (Jf. Kap. 2.5.3.5). Der forklarer Roe at arbeidet med lesestrategier bør være kontinuerlig og gjennomgripende over lang tid.

Nesten ingen kjente til begrepet SALTO da jeg litt uhøytidelig spurte om dette rett før leseprosjektets start. I inneværende skoleår underviser jeg i 8. klasse. Igjen spurte jeg elevene i mine to norskklasser om de kjente til begrepet SALTO, og hva det eventuelt stod for. Flere elever påpekte helt korrekt at det var navnet på leseverket på barneskolen. Da jeg fulgte opp med å spørre hvorfor leseverket het SALTO, ble det helt stille i begge klassene. Jeg viste fram SALTO-plakaten (Vedlegg I) og begynte å forklare uten særlig reaksjon fra elevene om at dette kjente de igjen. Uansett hvor lite vitenskapelig en slik håndsopprekking er, og at jeg sikkert kunne lirket ut mer kunnskap av elevene med andre typer spørsmål, så tyder det likevel på at kompetansen elevene har med seg fra barneskolen om lesestrategier, ikke er like solid som vi ville like å tro. Elevenes ønske om å begynne med lesestrategier i 8. klasse er fint, men arbeidet bør begynne mye tidligere og allerede fra de første årene på barneskolen.

Når det gjelder leseopplæringen, synes det ut fra dette leseprosjektet at det fortsatt er en del å hente på å få til en bedre og rødere tråd mellom barne- og ungdomsskolen. Den nye læreplanen (LK20) ser ut til å kunne hjelpe med sine tydelige uttrykte kompetansemål slik det også ble kommentert i kapittel 4.4.2. Den

røde tråden kommer klart til uttrykk når vi ser hvordan disse kompetansemålene er formulert:

Kompetansemål etter 2. trinn:

- Lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse (LK20).

Kompetansemål etter 4. trinn:

- Lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære (LK20).

Kompetansemål etter 7. trinn:

- Bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen (LK20).

Kompetansemål etter 10. trinn:

- Beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa (LK20).

Her ser vi at det er lagt opp til en gradvis utvikling av hvordan elevene skal lære seg lesestrategier for å lære bedre. Her legger den nye læreplanen opp til et arbeid med lesestrategier slik elevene, Roe og Alexander anbefaler.

Den andre siden ved leseprosjektet elevene mente kunne vært bedre, handlet om at undervisningen i leseprosjektperioden hadde vært veldig intensiv og for lite variert. Fagene i leseprosjektet utgjør mange timer, og med mye fokus på modellering og forklaring av lesestrategier, opplevde elevene at undervisningen ble for lite variert. Jeg mener dette igjen understreker hvor viktig det er at faglærerne samarbeider om elevenes leseopplæring. Sitter lærerne sammen hver uke og drøfter og planlegger undervisningen der leseopplæringen er et tema, vil det være mulig å variere i større grad. I dette leseprosjektet prøvde vi å variere en del slik at ikke faglærerne jobba med det samme hele tida, men vi ønsket også å få til at elevene kunne se overføringsverdien og kunnskaper på tvers av fag ved å øve på de samme lesestrategiene. Dette gjelder særlig lesestrategier som er fagovergripende slik for eksempel de resiproke lesestrategiene kan være (Jf. Kap. 2.5.3.3). Alexander omtaler disse som surface-level strategies i sin modell (Jf. Kap. 2.7). Lesestrategiene har til felles at de kan brukes i flere fag. Å foregripe et tema med å se på bilder og lese overskrifter, kan gjøres enten det er samfunnsfag eller naturfag. Det samme

gjelder når man skal oppsummere med å gjenfortelle muntlig hovedinnholdet fra en tekst.

Dette leseprosjektet hadde en plan som viste seg å være i overkant ambisiøs. Opplevelsen min som forsker, var at tidsrammen for leseprosjektet var litt knapp, og at det derfor gjaldt å få jobbet med lesestrategier så mye som mulig. Underveis følte jeg at vi kanskje burde gjort mer, men elevene er tydelige på at det ble mer enn nok trykk. De ønsker seg derfor mer jevnlig drypp, og det er en viktig lærdom å ta med seg. Samtidig bør et leseprogram sørge for at dryppene ikke blir så små at elevene ikke lærer. Leseprosjektet viser behovet for et leseprogram slik Alexander har laget med sitt MDL.

6.4 Lærerne: Hva oppfattet de som positivt?

Faglærerne mener det er positivt at elevene i løpet av leseprosjektet har lært seg flere lesestrategier de kan benytte i læringsarbeidet sitt. Om denne beskrivelsen av elevutbyttet skulle stemme, så treffer den godt med hvordan Alexander (Jf. Kap. 2.7) forklarer at elevene trenger et bredt spekter av lesestrategier for å tilegne seg kunnskap i akklimatiseringsfasen. Videre mener faglærerne at elever som var arbeidsomme, men ikke særlig strategiske, har fått noen gode lesestrategier som kan gjøre lesingen mer effektiv. Denne erfaringen faglærerne her omtaler stemmer godt overens med den ikke-strategiske leseren, som Alexander setter opp som en av sine typiske leseprofiler (Jf. Kap. 2.7.1).

Oppfatningen av elevenes lesekompetanse endret seg også under leseprosjektet. Elevene var svakere lesere enn faglærerne trodde. Erfaringen med å modellere og veilede elevene gjennom lesingen, gjorde at faglærerne ble mer bevisst på elevenes lesekompetanse. Særlig fokuset på å oppklare ord og begreper tok tid og rettet oppmerksomheten mot hva elevene ikke forstod.

I dette leseprosjektet hadde faglærerne og elevene mye fokus på fagovergripende lesestrategier. Det kom likevel tydelig fram at faglærerne ble mer bevisst på hvor viktig det var med kunnskap i eget fag for å kunne legge til rette for fagspesifikt arbeid med lesestrategier. I tillegg ble faglærerne mer oppmerksomme på at det var

lettere å være leselærer i eget fag enn i andres. Dette støttes av teoriene til Shanahan og Shanahan (Jf. Kap. 2.5.4) som skiller mellom content area literacy og disciplinary literacy der førstnevnte handler om fagovergripende lesestrategier, mens sistnevnte handler om lesestrategier spesifikt for faget. Det er trolig ikke like lett for læreren å forstå denne forskjellen før den er erfart. Slik var i alle fall opplevelsen til naturfaglæreren i dette prosjektet. Det var først når hun måtte være leselærer i et fag som ikke var hennes eget, altså i samfunnsfag, at hun erfarte at det var krevende å lære bort fagets spesifikke kjennetegn. Denne fagspesifikke tenkemåten blir omtalt av Langer som å bygge forestillinger i faget (Jf. Kap. 2.5.3.6). For å utvikle en dypere forståelse i faget, er man avhengig av faglærere som kan og kjenner faget sitt og vet hvordan det skal formidles. Nettopp ved at faglæreren er seg dette bevisst, vil rommet og muligheten for å lære elevene at fag har sin måte å tenke faget på, også være større.

Alexander tar også for seg forskjellen mellom fagovergripende og fagspesifikke lesestrategier i sin MDL når hun skiller mellom surface-level strategies og deep-processing strategies. I en akklimatiseringsfase vil det være større vekt på fagovergripende lesestrategier enn fagspesifikke lesestrategier. Større vekt på betyr for Alexander ikke et fravær, men heller mer dominerende. Empirien i dette leseprosjektet støtter at det er viktig med faglærerens fagspesifikke kunnskap, men samtidig er faglærerne avhengige av å ha bred oversikt over fagovergripende lesestrategier fordi mange elever opplever kunnskapen i fagene som ny. Nå skal ikke fagovergripende lesestrategier kun være informasjonsinnhenting, men det er som Alexander påpeker, et viktig middel for å innhente informasjon i en akklimatiserende fase.

Det tverrfaglige samarbeidet i prosjektmøtene, ble oppfattet som svært fruktbart. En av faglærerne illustrerer godt hvordan prosessen var når hun forklarer at hun likte måten hun fikk forslag som hun prøvde ut og justerte til sitt eget. Dette støtter ytterligere oppunder faglærerens fagspesifikke kompetanse som avgjørende. Eksempelet faglæreren her sikter til, handler om den fagovergripende lesestrategien om sanne og usanne påstander. Elevene får et ark med påstander om temaet som har som mål å foregripe og aktivere forkunnskaper. Skal en slik aktivitet gjøres fagspesifikk, er det naturfaglæreren som vet best hvilke påstander som skal velges, og hvordan disse påstandene bør utformes. Norsklærerens rolle i et slikt samarbeid

kan være å spille inn og tilby ulike forslag til oppstartsaktiviteter der målet er å foregripe innholdet i temaet.

I kapittel 2.2 mente Fullan og Postholm at det var viktig med forskning som foregikk i lærernes arbeidshverdag. Med fokus på å utvikle lærernes kompetanse ville dette føre til praksisendringer i klasserommene. Dette støttes fullt ut av dette leseprosjektet. Faglærerne kommenterer at de har hatt et godt faglig utbytte som har endret måten å være leselærere på (Jf. Kap. 5.3.2 og 5.3.3). Dette støttes også av elevene (Jf. 5.4.3).

6.5 Lærerne: Hva kunne vært bedre?

Faglærerne er tydelige på i analysen at hele skolen må involveres slik at et tverrfaglig samarbeid blir mulig for alle. Nasjonale prøver som blir gjennomført både i 8. og 9. klasse på ungdomsskolen bør være et glimrende utgangspunkt for å kartlegge elevene ut fra Alexanders leserprofiler (Jf. Kap. 2.7.1). Videre kan resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing i 8. klasse være et godt startsted for tverrfaglig samarbeid om leseundervisningen. Merk at det bør være startstedet, og målet bør være å få til et samarbeid ut 10. klasse som følger en helhetlig plan.

I analysen kommer det fram at det stort sett er norsklæreren som har et eieforhold og sitter på resultatene til nasjonale prøver i lesing. En del lærere vil som faglærerne i dette leseprosjektet kanskje protestere og påpeke at de ser på resultatene og får med seg på hvilket nivå elevene ligger på i lesing. Samtidig kom også innrømmelsen om at det kanskje ikke ble gjort så mye mer enn å registrere at de og de elevene var svake lesere. Hvordan elevene, enten de er svake eller sterke lesere, blir fulgt opp i etterkant av de nasjonale leseprøvene, er nok ofte begrenset. For å få til handling utover å registrere at noen elever får lav skår på de nasjonale prøvene i lesing, trenger skolen å ta tak i og organisere tverrfaglig samarbeid slik at dette ikke er et fritt valg den enkelte faglærer kan ta. Observasjonen fra faglærerne (Jf. Kap. 6.4) der de mente flere ikke-strategiske lesere hadde lært seg noen lesestrategier som kunne gjøre lesing og læring mer effektivt, bør være et ypperlig utgangspunkt og argument for et tverrfaglig samarbeid om leseprofilene til Alexander. En grovere sortering av

elevene ut fra nasjonale prøver og observasjoner i klasserommet på tvers av fag, kunne gjort at faglærerne i større grad kunne tilpasset og veiledet elevene i leseopplæringen.

Likevel er ikke å kartlegge og plassere elevene i leserprofilene til Alexander det essensielle her. Det viktigste er hvordan Alexander i leserprofilene beskriver hvordan elevene kan veiledes og hjelpes. I eksempelet med de ikke-strategiske leserne er Alexander tydelig på at disse elevene trenger eksplisitte instruksjoner og modellering, og at de får tid til å jobbe med strategier (Jf. Kap. 2.7 og 2.7.1). For å kunne følge opp dette trenger faglærerne kunnskap om hva eksplisitte instruksjoner er. Trenger faglæreren hjelp, vil et organisert samarbeid der norsklæreren bidrar med sin kompetanse om leseundervisning, være til stor hjelp. Uten et fastsatt og organisert samarbeid, er det nærliggende å tro at en slik oppfølging som elevene bør få, ikke blir fulgt opp. Det andre punktet i veiledningen til ikke-strategiske elever, handler om at de trenger å få nok tid. Altså må elevene få øve nok, og det betyr mindre forelesning fra læreren der målet er å få gjennomgått pensum. Med mindre stofftrengsel i LK20, er det grunn til optimisme slik at elevene kan få tiden de trenger til øvelse.

Likevel ble det påpekt av både elevene (Jf. Kap. 5.4.6) og lærerne (Jf. Kap. 5.3.2) at samtidig som det er viktig med tid til å øve, er det viktig at undervisningen er variert. Skal undervisningen gjøres mer eksplisitt, vil det kreve mer tid i fasen der lesestrategiene modelleres. Langer viser med sine posisjoner at det kan ta tid og ulike innganger til stoffet før elevene oppnår forståelse. I denne sammenheng bør det også understrekes at elevene merket forskjell på undervisningen til faglærerne før og etter leseprosjektet (Jf. Kap. 5.4.3). Dette tyder på at faglærerne gjorde undervisningen mer eksplisitt. Med mye implisitt leseundervisning vil det være vanskeligere for elevene å fange opp lesestrategiundervisningen.

Påfyll av kunnskap er også etterspurt, og da holder det ikke med et årlig kurs om lesestrategier som ikke blir fulgt opp. Et samarbeid med barneskolen etterlyses også. I dag er nok situasjonen mer at faglærerne tar for gitt at de fleste elevene har med seg kompetanse om lesestrategier fra barneskolen. Med mer kunnskap om lesestrategier, opplevde faglærerne elevene som svakere lesere enn de trodde. Empiri og teori står her sammen om hvor viktig det er at elevene tilegner seg et bredt spekter med lesestrategier de behersker.

Tidligere forskning kan også tyde på at det ikke er så enkelt å bli leselærer som man kanskje kunne anta. Det fungerer ikke slik at læreren mottar et sett med lesestrategier, iverksetter disse og så er han eller hun blitt lesestrategilærer. Leseforskerne Pressley og El-Dinary (Jf. Kap. 2.2) studerte inngående 7 læreres forsøk på å bli gode lesestrategilærere over et helt år. Studien viste at å bli lesestrategilærer var utfordrende og krevende og bare to endte opp som lesestrategilærere da året var omme. Flere av funnene til Pressley og El-Dinary stemmer godt overens med funn som er blitt påpekt i dette leseprosjektet. Dette gjelder for eksempel mangelen på kunnskap og at lesestrategier tar mye tid slik at det kan bli utfordrende å rekke pensum. Samfunnsfaglæreren forteller også at det vil være lett å falle tilbake på tidligere praksis om ikke erfaringene fra leseprosjektet blir fulgt opp av skolen. Skiftet er med andre ord såpass stort at faglærerne trenger hjelp slik at de blir organisert inn i et samarbeid som fremmer et tverrfaglig fokus på leseopplæringen.

Faglærerne uttrykker i arbeidsmøtene at mange elever mangler motivasjon. Dette var også en side ved leseprosjektet som kunne vært prioritert mer. Kapittel 2.6 tar for seg flere sider ved undervisningen som kunne økt elevenes motivasjon. Blant annet viser Guthrie med sin forskning at elever som har lite motivasjon og engasjement, vil ha lite utbytte av lesestrategier. Derimot vil umotiverte elever som på ulike måter ble mer motivert, få større utbytte av undervisning om lesestrategier. Alexander viser i MDL til at elever kan vise interesse for avgrensede temaer eller for hele fag. I leseprofilene til Alexander ligger det også muligheter for å motivere den enkelte elev. Samtidig bør det kommenteres at det er usikkert hvor mye mer jeg kunne dyttet på med av teoretisk kunnskap i løpet av en relativt kort periode. Slik jeg oppfattet det hadde faglærerne nok med å fordøye det faglige påfyllet som kom. Dette kan skyldes at overgangen til å være leselærer var mer krevende enn de selv og jeg trodde på forhånd. Mine første fagartikler ble heller ikke særlig godt fulgt opp. I en travel lærerhverdag er det lett å bli spist opp av alt som skjer. Det er også verdt å merke seg at leseprosjektet var i tillegg til og ikke en del av skolens satsningsområde. Dermed er det desto viktigere med en tydelig og klar ledelse som prioriterer tid på fellesmøter og har en klar retning og plan for leseopplæringen alle tre årene på ungdomsskolen.

Når jeg peker på at det må legges planer og settes av tid for skoleutvikling, er det viktig å ta med seg poengene til Fullan og Postholm i kapittel 2.2. Der viser begge til forskning som peker på hvor viktig det er å se på hvordan lærerne kan utvikle seg samtidig som de utfører sitt daglige arbeid. Utvikler lærerne praksisen sin vil dette føre til endringer i klasserommene og for skolen.

Forskning av Asperanden og Krakhellens (Jf. Kap. 2.2) påpeker at lærerne trenger tid, opplæring og samarbeid for å lykkes. I tillegg oppfatter ikke alle seg som leselærere eller har full forståelse for hva det vil si å være leselærer. Dette leseprosjektet støtter fullt oppunder Asperanden og Krakhellens funn. Faglærerne er tydelige i sin tilbakemelding om hva som kunne vært bedre. De etterlyser at de trenger tid til å samarbeide tverrfaglig og få påfyll av kunnskap om hvordan de kan bli bedre leselærere.

Leseprosjektet har satt søkelyset på faglærere samtidig som de utøver yrket sitt, og slik håper jeg masteravhandlingen kan være et bidrag til forskningen Postholm etterlyser (Jf. Kap. 2.2).

6.6. Konklusjon

I analysen og drøftingen av leseprosjektet mener jeg det kommer tydelig fram at det er potensial for å gjøre leseundervisningen bedre. I oppgavens problemstilling står norsklærers rolle sentralt, og flere sider er blitt belyst. På spørsmålet om hvordan norsklæreren kan samarbeide med naturfag og samfunnsfag på 10. trinn, synes jeg det er flere sider som skal tydeliggjøres i en konklusjon.

Først mener jeg det må påpekes at hvordan handler om at norsklæreren må få mulighet til å møte andre faglærere i et formelt møte som handler om elevenes leseopplæring. Det blir for tilfeldig og ustrukturert om det skal være opp til de enkelte lærerne å søke et slikt samarbeid om leseopplæringen. Samtidig betyr ikke det at dette prosjektets hyppighet, varighet og form nødvendigvis er noen fasit, men møter med en tydelig plan for innholdet som er fastsatt, bør være på plass.

Leseopplæringen trenger med andre ord å være mer transaksjonell (Jf. Kap.2.5.3.5).

Deretter bør det påpekes at ut fra et hvordan-ståsted, er det i samarbeidsmøtene et klart behov for kunnskap om lesestrategier. Faglærerne er ikke blanke, og de bruker lesestrategier i undervisningen sin, men mye av kunnskapen er implisitt. For å lære bort lesestrategier slik at elevene kan lære å lære, trenger faglærerne å være bevisste på hva de gjør og hvordan de gjør det. Slik trenger leseopplæringen i tillegg til å være transaksjonell, å være eksplisitt (Jf. Kap.2.5.3.6).

Til sist handler hvordan-spørsmålet om at norsklæreren kan tilby et utvalg lesestrategier, kanskje helst mer av typen fagovergripende. Disse må uansett behandles av faglærerne selv. Det kan legges en plan på forhånd for hvordan implementering av lesestrategier skal skje, men det er like naturlig å endre underveis eller i etterkant basert på de erfaringene man gjør seg. Selv om norsklærerens rolle er sentral, er det viktig å få fram hvor avgjørende det er med faglærerens fagspesifikke kunnskap. Norsklæreren kan legge fram ulike lesestrategier i et tverrfaglig møte og drøfte disse med faglærerne, men det er faglæreren selv som må justere og sørge for at lesestrategiene treffer med fagets dypere tenkemåter.

Norsklæreren vet ikke bedre enn naturfaglæreren hva et kolonneskjema bør inneholde om målet er å oppklare vanskelige begreper i naturfag. Det vet naturfaglæreren best. I prosessen med å gjøre lesestrategiene fagspesifikke, er det fornuftig å lene seg til Timothy Shanahan og Cynthia Shanahan og Judith Langer (Jf. Kap. 2.5.4) som uttrykker hvor viktig faglæreren er for å få fram fagets særegne og dypere tenkemåte. Dette leseprosjektet støtter denne fagspesifikke tenkemåten.

I forskningsspørsmålene er nøkkelordet hvordan elevene og faglærerne oppfattet leseprosjektet. For elevenes del handlet det om hvordan de oppfattet en systematisk implementering av lesestrategier. For faglærerne handlet det om hvordan de oppfattet samarbeidet om lesestrategier. Alle var enige om at leseprosjektet ble oppfattet som positivt, og at arbeid med lesestrategier burde iverksettes fra begynnelsen av 8. klasse. Det var også avgjørende at undervisningen ble variert, for erfaringen var at modellering og forklaring av lesestrategier kunne være tidkrevende. Særlig gjelder dette om lesestrategiene oppleves som nye og ukjente slik de ble i dette leseprosjektet. Mangelen på et helhetlig leseprogram slik Alexander redegjør for i sin MDL (Jf. Kap. 2.7), er derfor tydelig.

6.6.1 Hva kunne vært gjort annerledes?

Det var et viktig premis for dette leseprosjektet at elevenes perspektiv og stemme skulle komme tydelig fram. Til fokusgruppeintervjuet fikk jeg kun tre elever som ønsket å kommentere leseprosjektet. Jeg hadde håpet flere elever ville meldt sin interesse slik at jeg kunne gjort et utvalg og hatt en samtale med 5-6 elever. Elevene som ble med i fokusgruppeintervjuet, har jeg tidligere karakterisert som pliktoppfyllende og motiverte. I en klasse er sjelden alle elevene like motiverte for skole, og denne klassen er intet unntak. Det ville vært interessant å få fram flere typer elever sin mening.

Alexander knytter ulike leseprofiler til sin Model of Domain Learning (Jf. Kap. 2.7.1). Jeg hadde et håp om at vi i samarbeidsmøtene kunne bruke disse beskrivende leseprofilene inn mot tilpasninger til elevene. Underveis var min erfaring og opplevelse at faglærerne hadde nok med å fordøye praksisendringen det var å implementere de resiproke lesestrategiene. Likevel er det verdt å kommentere at med 1-2 uker igjen av leseprosjektet, oppstår det noe frustrasjon blant faglærerne over at noen elever er svake og andre er lite motiverte. Spørsmålet ble hva vi kunne gjøre med disse elevene. Leseprofilene til Alexander ble forklart og drøftet, men tiden var for knapp til å følge dette opp.

Jeg tenker det ville vært fornuftig å bruke mer tid de første 2-3 ukene til å presentere leseprofilene til Alexander slik at leseprosjektgruppa sammen kunne analysert og kategorisert elevene. Vi snakker her om en grovere sortering med muligheter for å flytte om på elevene om vi endret oppfatning underveis. For å hjelpe til i kategoriseringa av elevene, ville det vært en enkel sak å hente opp igjen resultatene fra nasjonal prøve i 9. trinn. Disse resultatene var over ett år gamle, men å utvikle lesekompetanse tar tid, så de ville helt sikkert kunnet bidra med informasjon. En slik informasjon sammen med tre års kjennskap til elevene, burde gitt et godt grunnlag.

Jeg tenker at et fokusgruppeintervju der de fleste leseprofilene til Alexander (Jf. Kap. 2.7.1) var representert, ville gitt hele oppgaven et bredere og bedre grunnlag for analyse og drøfting av elevenes oppfattelse av leseprosjektet. Blant annet ville det vært interessant å høre stemmen til de elevene som av Alexander blir karakterisert ved at de strever med lesingen, for ingen av de som deltok i fokusgruppeintervjuet,

hadde vansker med det. Elevene i fokusgruppeintervjuet opplevde undervisningen om lesestrategier som krevende. Hvordan svakere lesere oppfattet leseprosjektet, hadde vært svært interessant og fått innspill på.

En annen leseprofilgruppe jeg vet hadde flere representanter i klassen, var elever med lite motivasjon og engasjement. I analysen av faglærerne kommer det fram at de slet med å motivere og engasjere enkelte elever. John T. Guthrie og hans kolleger viser i sin forskning hvor viktig det er å jobbe med elevenes motivasjon og engasjement i tillegg til lesestrategier (Jf. Kap. 2.6). Dette ville det vært interessant å bruke mer tid på. I oppstarten kunne leseprosjektet vurdert å se på ulike faktorer som ville gjort elevene mer motivert for å ta i bruk og jobbe med lesestrategiene. Guthrie og hans kolleger viser til flere muligheter som kan virke positivt inn på elevenes motivasjon (Jf. Kap. 2.6). Blant annet kan dette handle om tilgangen til interessante tekster eller at elevene opplever å ha valgmuligheter. Samtidig er det viktig å huske at leseprosjektet ble lagt til siste termin i 10. trinn, og det er begrenset hvor mye man kan endre på fastsatte temaer. Likevel er det godt med spillerom i valg av tekster innenfor de ulike temaene som var fastsatt i årsplanene.

Leseprosjektet fikk altså ikke fulgt opp alle leseprofilene til Alexander slik det hadde vært ønskelig å gjøre. Uansett om leseprofilene hadde blitt fulgt opp eller ikke, ville det helt klart vært nyttig å få med flere elevperspektiver på leseprosjektet. I et lengre løp og perspektiv er det naturlig å se til leseprofilene for å tilpasse og hjelpe den enkelte elev best mulig i leseopplæringen. Dette var en side ved leseprosjektet som kunne vært belyst bedre eller gjort annerledes.

I planen for leseprosjektet var det et tydelig ønske å dele prosjektperioden inn i tre ulike faser der den første handler om å vise og modellere noen lesestrategier. Den andre fasen handler om at elevene øver og bruker lesestrategiene med støtte fra lærere eller andre dyktige elever. I den siste fasen var det tenkt at elevene skulle vise om de kunne være selvstendige i bruken av lesestrategier. Denne planen ble vanskelig å følge opp. Hovedsakelig handlet dette om at modelleringen tok mye mer tid enn antatt på forhånd. Prosessen gikk mye tregere enn forventet fordi faglærerne blant annet trengte tid og veiledning på hvordan de skulle iverksette lesestrategiene. Videre var det krevende å gjøre lesestrategiene eksplisitte nok slik at elevene forstod hvordan og hvorfor faglærerne tenkte og gjorde som de gjorde. Modelleringen krevde også repetisjon for at elevene skulle forstå.

Innimellom møtene gikk skoleukene som vanlig, og det betyr at det stadig er timer som går bort. Dermed ble modelleringsperioden dratt ut. Elevene øvde på lesestrategier med støtte fra lærer, men leseprosjektet beveget seg aldri inn i en fase der elevene bevisst øvde på egenhånd på en slik måte at faglærerne kunne observere hva enkeltelever klarte å få til på egenhånd.

Oppsummert ser jeg at det er sider ved leseprosjektet som kunne vært gjort annerledes. Først handler det om en tydeligere bruk av leseprofilene til Alexander, deretter om et større fokus på hvordan vi kunne motivert elevene bedre og til slutt burde jeg vurdert å gå annerledes fram slik at jeg kunne fått med flere leseprofiler til fokusgruppeintervjuet.

6.6.2 Forslag til videre forskning

I forslag til videre forskning ville det vært interessant og sett hvordan en tydeligere kartlegging og oppfølging av leseprofilene til Alexander kunne hjulpet elevene til å bli bedre lesere. I den sammenhengen ville det også vært spennende og vurdert om det var mulig å måle eventuell forbedring av elevenes lesestrategiske kompetanse.

Jeg tenker også at det ville vært fornuftig og sett nærmere på hvordan man spesifikt kunne jobbe med motivasjon og engasjement for lesestrategier slik teoriene til Guthrie og hans medarbeidere viser.

6.6.3 Oppsummering

Ser man på leseprosjektets problemstilling om hvordan norsklæreren kan samarbeide med andre fag om leseopplæringen på 10. trinn, mener jeg leseprosjektet har synliggjort et behov for tverrfaglig samarbeid. Uten et samarbeid er det sannsynlig at elevene ikke får den leseopplæringen de bør ha for å utvikle nødvendig lesekompetanse. Norsklærerens rolle er sentral i et tverrfaglig samarbeid fordi faglærerne ser på norsklæreren som den som har hovedansvaret for

leseopplæringen. Snur man helt om på det, ville det vært noe underlig om faglærerne møttes for å diskutere elevenes leseundervisning uten at norsklæreren var til stede.

Hvordan dette samarbeidet kan og bør foregå, er et avgjørende spørsmål å stille. Det holder ikke at en norsklærer eller spesialpedagog foreleser i et fellesmøte om innholdet ikke blir fulgt opp i etterkant. Faglærere trenger å møtes jevnlig der agendaen handler om hvordan man gjør hver enkelt elev til en bedre leser. Hele grunnlaget for møteaktivitetene, bør være en helhetlig plan for leseopplæringen som følger et program slik blant annet Alexander skisserer.

Elevene oppfattet implementeringen av lesestrategiene som positivt. De rapporterer at det var relativt krevende, at det tok mye tid og det ble ganske intenst. Elevene savnet mer variasjon i undervisningen. Uansett mener elevene at om en implementering av lesestrategier begynner fra 8. klasse med mer jevnlig drypp, vil elevene være heldige, for å bruke elevenes egne ord.

Faglærerne oppfattet et systematisk samarbeid om noen utvalgte lesestrategier som utfordrende og tidkrevende. De ble mer bevisst på egen kunnskap om lesestrategier og hvor elevene stod. Begge faglærerne i leseprosjektet er tydelig på at arbeid med lesestrategier må følges opp etter dette leseprosjektets slutt.

7. Kilder

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

Alexander, Patricia A. 2003. «The Development of Expertise: The Journey from Acclimation to Proficiency." *Educational Researcher* Vol. 32, no. 8:10-14.

www.jstor.org/stable/3700080

Alexander, Patricia A. 2005. «The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading.» *Journal of Literacy Research* 37, no. 4:413-36.

https://journals-sagepub-com.pva.uib.no/doi/abs/10.1207/s15548430jlr3704_1

Anmarkrud, Øistein og Vigdis Refsahl. 2019. *Gode lesestrategier*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Asperanden, Edit Marie. 2014. «Leseopplæring på yrkesfag – det toget har vel gått?» Masteroppgave, Universitetet i Bergen.

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

- Brekke, Mary, and Tom Tiller. 2013. *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brevik, Lisbeth M., Tengberg, Michael og Linda Ekström. 2019. «Lesestrategier – en kunnskapsoversikt.» *Bedre skole* 31 (1): 62-69.
- Bråten, Ivar (red.). 2007. *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Creswell, John W. 2014. *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Essex: Pearson Education Limited.
- Durkin, Dolores. 1978-1979. «What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction.» *Reading Research Quarterly* 14, no. 4 (1978-1979): 481-533. www.jstor.org/stable/747260.
- Ellingsen, Jo Arne. 2013. Å få til at alle lærere ble leselærere, det var et mål for oss: hvordan har skolene i en skolekrets arbeidet med å øke elevenes lesekompetanse, som innovasjon? Masteroppgave, Høgskolen i Vestfold.
- Fullan, Michael. 2015. *The New Meaning of Educational Change*, Fifth Edition. New York: Teachers College Press. Accessed April 23, 2020. ProQuest eBook Central. <https://ebookcentral-proquest-com.pva.uib.no/lib/bergen-ebooks/reader.action?docID=4513498&ppg=1>
- Guthrie, John T., Wigfield, Allan og Wei You. 2012. «Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading.» In *Handbook of Research on Student Engagement*, 601-34. 2012 ed. Boston, MA: Springer US, 2012. https://link-springer-com.pva.uib.no/chapter/10.1007%2F978-1-4614-2018-7_29
- Guthrie, John T., Klauda Susan L. og Amy N. Ho. 2013. «Modelling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents.» *Reading Research Quarterly* 48, no. 1: 9-26. https://www-jstor-org.pva.uib.no/stable/23343536?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Gustavsen, Bjørn. 2003. New Forms of Knowledge Production and the Role of Action Research. *Action Research*, 1(2), 153-164.
- Krakhellen, Anita. 2015. «Vi er alle leselærarar! – eller er vi no egentleg det?» Masteroppgave, Universitetet i Bergen.

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2013. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Langer, Judith A. 1995. *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.

Langer, Judith A. 2011. *Envisioning knowledge: building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.

Lesesenteret. 2019. «Om På sporet.» Publisert 20.08.2019.

<https://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsprosjekt/paa-sporet/om-paa-sporet/>

Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik. 2005. «Tilgangskompetanse: arbeid med tekst som kulturdeltaking» i Kvalsvik Nicolaysen, Bjørn og Laila Aase (red.) 2005. *Kulturmøte i tekstar. Kulturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.

OECD. 2018. *PISA. Programme for international student assessment*.

<https://www.oecd.org/pisa/>, lastet ned 23.04.2020

OECD. 2018. *PISA. Programme for international student assessment*.

<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>, lastet ned 03.05.2020

Palincsar, Annemarie S. and Ann L. Brown. 1988. «Teaching and Practicing Thinking Skills to Promote Comprehension in the Context of Group Problem Solving.» *Remedial and Special Education* Vol. 9, (1), pp. 53-59.

Postholm, May Britt. 2018. Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1522781.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>

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

Roe, Astrid. 2013. Lesing. I Kjærnsli, Marit og Rolf Vegar Olsen (red.). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rosenblatt, Louise M. 1994. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press. ProQuest

Ebook Central. <https://ebookcentral-proquest-com.pva.uib.no/lib/bergen-ebooks/reader.action?docID=4414610&ppg=2>

Shanahan, Timothy and Cynthia Shanahan. 2012. «What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?» *Topics in Language Disorders* 32, no. 1 (2012): 7-18. Lippincott Williams & Wilkins.

Shanahan, Timothy. 2018. «Gradual release of responsibility and complex text.» <https://www.shanahanonliteracy.com/blog/gradual-release-of-responsibility-and-complex-text> Oppdatert 27.10.2018, lastet ned 27.09.2019

Shanahan, Timothy. 2019. «Is Round Robin Reading Really that Bad?» <http://www.shanahanonliteracy.com/blog/is-round-robin-reading-really-that-bad#sthash.5O1ufpZr.zeA1ZJuQ.dpbs>, oppdatert 29.07.2019, lastet ned 30.07.2019

Skaftun, Atle, Oddny, Judith S. og Per Henning Uppstad (red.). 2014. *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm.

Skjelbred, Dagrun. 2010. *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Talsethagen, Astrid Syse og Jorunn Øveland Nyhus. 2019. Skrape i overflata eller drukne i djupet? – Eit forsøk på å forstå djupnelæring. I Blikstad-Balas, Marte og Kjersti Rognes Solbu (red.). *Det (nye) norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjetland, Siri. 2015. «Lesing i naturfag og samfunnsfag: Hvilke faktorer er avgjørende for elevenes bruk av lesestrategier?» Masteroppgave, Universitetet i Bergen.

Ulvik, Marit, Riese, Hanne og Dag Roness. 2016. *Aksjonsforskning på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006) <https://www.udir.no/kl06>, lastet ned 27.08.19

Utdanningsdirektoratet (2015) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/>, oppdatert 10.09.2015, lastet ned 27.08.19

Utdanningsdirektoratet (2105) https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter, oppdatert 10.09.2015, lastet ned 28.08.2019

Utdanningsdirektoratet (2015) https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter, oppdatert 10.09.2015, lastet ned 28.08.2019

Utdanningsdirektoratet (2018) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>, sist oppdatert 22.10.2018, lastet ned 27.08.2019

Utdanningsdirektoratet (2019) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>, sist oppdatert 13.03.2019, lastet ned 21.10.2019

Utdanningsdirektoratet (2020) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>, lastet ned 04.04.2020

Utdanningsdirektoratet (2020) <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>, lastet ned 04.04.2020

Utdanningsdirektoratet (2020) <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>, lastet ned 04.04.2020

Utdanningsdirektoratet (2020) <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>, lastet ned 03.04.2020

Utdanningsdirektoratet (2020) <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>, lastet ned 04.04.2020

Utdanningsdirektoratet (2020) <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>, lastet ned 03.04.2020

Utdanningsdirektoratet (2020) <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>, lastet ned 04.04.2020

Utdanningsdirektoratet (2020) <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>, lastet ned 04.04.2020

Vygotskij, Lev S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wharton-McDonald, Ruth. 2014. The need for increased comprehension instruction. I Allington, Richard L. og Pressley, Michael. *Reading instructions that works, fourth*

edition: *The case for balanced reading*. Guilford publications. <https://ebookcentral-proquest-com.pva.uib.no/lib/bergen-ebooks/detail.action?docID=1760710#>

Wigfield, Allan, Mason-Singh, Amanda, Ho Amy N og John T. Guthrie. 2014. «Intervening to Improve Children's Reading Motivation and Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction. » In *Motivational Interventions*, 37-70. Vol. 18. Emerald Group Publishing Limited. <https://ebookcentral-proquest-com.pva.uib.no/lib/bergen-ebooks/reader.action?docID=1865243>

8. Oversikt over vedlegg

Vedlegg A: Godkjenning av masterprosjektet

NSD Personvern

12.02.2019 08:09

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 119535 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lise Aasen Haveraaen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet "Strategisk lesing i samfunnsfag og naturfag"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forbedre elevenes strategiske lesing. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med masterprosjektet er å synliggjøre strategier som kan gjøre lærere og elever bedre rustet til å bruke ulike strategier og redskaper i lesearbeidet. Prosjektet vil søke å få svar på hva utbyttet kan være for elevene i en 10. klasse og for lærerne som samarbeider. Masterprosjektet handler om prosessen og samarbeidet mellom lærerne heller enn en intervensjon. I gruppeintervjuene står forskeren på utsiden av prosjektet, men er en del av samarbeidet underveis i prosessen.

Problemstillingen til prosjektet er: Hvordan arbeide med leseopplæringen i samfunnsfag og naturfag på 10. trinn?

Forskningsspørsmål:

- Hva vil være utbyttet til elevene ved implementering av et systematisk arbeid med leseopplæringen?
- Hva vil være utbyttet til faglærerne i et systematisk samarbeid om leseopplæringen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen ved veileder Ragnhild Lie Anderson er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev i den aktuelle klassen hvor forskningen vil foregå.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du vil delta i et gruppeintervju etter intervensjonsperioden. Opplysningene fra intervjuet vil registreres med lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Som lærer og forsker på samme tid inntar jeg en dobbeltrolle. Det er derfor viktig å presisere at deltakelse i gruppeintervju ikke er en del av undervisningen og kun handler om forskningen. Det er helt frivillig og vil ikke få noen negative konsekvenser for verken deg eller dine foreldre om du ikke ønsker å delta i prosjektet.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Gruppeintervjuet vil bli lagret på en minnepenn/ekstern harddisk som er passordbeskyttet. Uttalelser og sitater fra intervjuet vil bli brukt i analysen av prosjektet. Du vil bli anonymisert i transkribering og analyse av intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2020. Lydopptak vil da bli destruert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Bergen ved Ragnhild Lie Anderson
- Vårt personvernombud: Janicke Helene Veim, Universitetet i Bergen.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet strategisk lesing i samfunnsfag og naturfag og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg C: Informasjonsskriv til lærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Strategisk lesing i samfunnsfag og naturfag?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forbedre elevenes strategiske lesing. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med masterprosjektet er å synliggjøre strategier som kan gjøre lærere og elever bedre rustet til å bruke ulike strategier og redskaper i lesearbeidet. Prosjektet vil søke å få svar på hva utbyttet kan være for elevene i en 10. klasse og for lærerne som samarbeider. Masterprosjektet handler om prosessen og samarbeidet mellom lærerne heller enn en intervensjon. I gruppeintervjuene står forskeren på utsiden av prosjektet, men er en del av samarbeidet underveis i prosessen.

Problemstillingen til prosjektet er: Hvordan arbeide med leseopplæringen i samfunnsfag og naturfag på 10. trinn?

Forskningsspørsmål:

- Hva vil være utbyttet til elevene ved implementering av et systematisk arbeid med leseopplæringen?
- Hva vil være utbyttet til faglærerne i et systematisk samarbeid om leseopplæringen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen ved veileder Ragnhild Lie Anderson er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er spesialpedagog eller lærer i samfunnsfag eller naturfag i den aktuelle klassen hvor forskningen vil foregå.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du vil delta i et gruppeintervju før og etter intervensjonsperioden. Opplysningene fra intervjuet vil registreres med lydopptak. Du vil også måtte delta på samarbeidsmøter underveis i intervensjonsperioden. Fra disse møtene vil det bli skrevet referater om temaer som drøftes og eventuelt hvilke beslutninger som tas.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Gruppeintervjuet vil bli lagret på en minnepenn/ekstern harddisk som er passordbeskyttet. Uttalelser og sitater fra intervjuet vil bli brukt i analysen av prosjektet. Du vil bli anonymisert i transkribering og analyse av intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2020. Lydopptak vil da bli destruert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Bergen ved Ragnhild Lie Anderson
- Vårt personvernombud: Janicke Helene Veim, Universitetet i Bergen.

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet strategisk lesing i samfunnsfag og naturfag og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg D: Intervjuguide for lærerne

FØR INTERVENSJON

Å være leselærer.

- Hva tenker dere om at alle skal være leselærere?
- Hvilke erfaringer har dere om det å være leselærer i deres fag?
- Hva slags ansvar mener dere deres fag har i leseopplæringen?
- Hvordan følger dere eventuelt det opp?

Begrepene strategisk lesing og leseforståelse?

- Hva legger dere i begrepene?
- Hva tenker dere om den kunnskapen dere har om begrepene?
- Er det begreper som dere tenker på når dere planlegger undervisningen?

Nasjonale prøver i lesing.

- Hva tenker dere om nasjonale prøver i lesing?
- Hva tenker dere om oppfølging av resultatene?

Profesjonsutvikling og Fagfornyelsen

- Hva tenker dere om at det i overordnet del til den nye læreplanen står at elevene skal lære å lære?
- Hvilken betydning tenker dere det kan få for leseopplæringen i deres fag?

ETTER INTERVENSJON

Dere har nå vært gjennom en intervensjonsperiode der dere har jobbet i team og samarbeidet om utvalgte lesestrategier.

Hva tenker dere nå om det å være leselærer?

- Hvilke erfaringer har dere gjort dere i intervensjonsperioden?

Begrepet leselærer.

- Tenker dere annerledes om deres fags ansvar for leseopplæringen?

Begrepene strategisk lesing og leseforståelse?

- Tenker dere strategisk lesing blir en integrert del av planleggingen av undervisningen deres framover?

Nasjonale prøver i lesing.

- Basert på de erfaringene dere har gjort nå i denne perioden. Er det noen erfaringer dere tenker er aktuelle å tenke på i arbeidet med nasjonale prøver i lesing?

Erfaringer fra klasserommet og hva intervensjonen har gjort med elevene.

- Hva tenker dere om elevenes utbytte?
- Har dere hatt vurderingssituasjoner i denne perioden som kan si noe om utbytte?
- Hva tenker dere om at elevene skal lære å lære?

Profesjonsutvikling og Fagfornyelsen.

- Den nye læreplanen omtaler og legger opp til et større og tydeligere rom for lærere til profesjonsutvikling. Har dere noen tanker om dette etter denne intervensjonsperioden?
- Hva tenker du om tid og måten å samarbeidet ble organisert på? Positivt? Hva kunne vært gjort bedre?

Andre innspill.

- Er det sider ved intervensjonen du gjerne vil ta opp til slutt som ikke har kommet fram i intervjuet?

Vedlegg E: Intervjuguide for elevene

Tilbake i januar ble du informert om at jeg ville lede et forskningsprosjekt som handlet om strategier for lesing i samfunnsfag og naturfag. I dette intervjuet er det viktig at du er ærlig. Uansett hva du sier her vil det ikke ha noen betydning for deg i skolesammenheng. Svarene vil kun bli brukt anonymt i min forskning.

Alle som leselærere.

- Hva tenker dere om at samfunnsfag- og naturfaglæreren er leselærere?
- Hvordan opplevde dere det? Var det noen endringer dere merket?
- Synes dere det eventuelt var positivt eller negativt?

Motivasjon for arbeid med lesestrategier.

- Opplevde dere arbeidet med lesestrategiene som motiverende? Begrunn.
- Tenker dere at arbeid med lesestrategier er viktig å lære? Begrunn.

Modellering. Støttet praksis. Selvregulering.

- Ble modelleringen utført og forklart slik at dere selv kunne gjøre lesestrategiene?
- Var dette kjente strategier? Eller var det mer nye navn på kjente metoder? Gi gjerne eksempler.
- Fikk dere øvd så mye at dere kunne arbeide med lesestrategien uten hjelp fra læreren?

Å lære å lære.

- Hva tenker dere om å ta i bruk lesestrategiene uten at læreren din sier du må? La oss du skal øve til en prøve. Bare leser dere eller vil dere tenke at det fornuftig å bruke strategier for å forstå bedre? Begrunn.
- Synes dere at dere har lært å lære?

Er det sider ved arbeidet med lesestrategiene som dere gjerne vil kommentere utover det dere allerede har sagt?

Vedlegg F: Transkribering av fokusgruppeintervjuet med lærerne før masterprosjektet

Transkribering av fokusgruppeintervjuet med lærerne før leseprosjektet

Dato: 15.1.19

Til stede: Spesialpedagog (Sp), naturfaglærer (N), samfunnsfaglærer (S) og intervjuer (I).

I: Erfaringene fra dette med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag og faglig praksis. Hva slags erfaringer har dere der? Skal vi begynne med deg?

S: Det å være leselærer i samfunnsfag, som er viktigst for meg da, det er, har jo blitt tydeligere og tydeligere at vi på linje med alle andre lærere skal bidra til at elevene skal bli dyktigere lesere. Og det har jo påvirket måten vi legger fram nye tekster på. Vi er nok mere på nå enn når jeg begynte som lærer for en elleve år siden med å jobbe med tekstene, med å bryte ned tekstene, forklare vanskelige ord, bruke bilder og overskrifter og så videre for å få fram poenget i teksten så det å være samfunnsfaglærer nå er ikke bare selve faget det er også, vi har blitt veldig klar over at vi også er blitt leselærere. Så det synes jeg er mye tydeligere nå enn det var da jeg begynte som lærer.

N: Det gjelder det i naturfag og. I naturfag er det veldig mye begreper som de ikke kan fra før som ikke er i det daglige hverdagsspråket deres som gjør at det å være leselærer blir veldig viktig.

I: Hva slags ansvar mener dere deres fag har i leseopplæringa?

N: Har vel et ansvar på lik linje med alle andre. Eh, ja og at vi ser at det har blitt veldig mye mer av det, det har jo vært fokus på det i skolen de siste åra, at alle er leselærere.

Sp: Og så henger det jo fortsatt litt igjen da at det er norsklærerne sitt ansvar å være leselærere. Det er mange lærere som fortsatt sitter med den oppfatninga at det er de som sitter med hovedtyngden og sitter med erfaringa og skal lære om lese- og læringsstrategier og førlesingsfaser og alt det innebærer så er det fortsatt norsklæreren sitt hovedansvar.

N: Men tenker du at, tenker du det gjelder like mye i ungdomsskolen som i barneskolen for eksempel?

Sp: Altså på barneskolen tror jeg de har mere fokus på den derre tekniske lesinga, i hvert fall de første fire åra og så begynner de med læringsstrategier i femte, sjette og syvende. Men som sånn her på xxx, det blitt veldig mye bedre da, men jeg husker første forelesninga jeg hadde om læringsstrategier så fikk jeg høre fra nesten alle realistene etterpå at det på en måte ikke angikk dem helt, da, fordi du ikke kunne jobbe med det i si matematikk, men det har det jo skjedd mye, veldig mye på xxx.

N: Ja

Sp: Det har blitt bedre, mye, mye bedre. Men vi har fortsatt en vei å gå, for det er mange som mener det er norsklæreren sitt ansvar.

I: Hvis vi tenker på hva er det som har blitt bedre? Hva har konkret skjedd? Hva er det som gjør at kan man si at vi er blitt flinkere til å være leselærere i samfunnsfag, naturfag?

N: I naturfag, altså jeg har sett at behovet for at de skal få forståelsen den da må lesinga, da må vi hjelpe dem med lesing.

I: Hvilke strategier benytter man seg av da for eksempel?

N: Hvilke i naturfag? Vi benytter oss av stikkord, vi benytter oss av, tankekart, vi benytter oss av (lett latter og en del nøling)

Sp: Du gjør sikkert veldig mye mer.

N: Vi gjør det.

Sp: Før dere begynner på et kapittel snakker dere sikkert om hva

N: Forkunnskaper

Sp: Hva dere skal ha om. Da aktiveres forkunnskapene til elevene uten at du veit at du gjør det, da kanskje. Eller en oppsummering etter endt kapittel, da, jeg vet ikke om du gjør det, men det er en strategi.

N: Det har vi.

Sp: Så du gjør sikkert mye uten at du...

N: Uten at vi tenker at det er en lesestrategi, for jeg tror egentlig kanskje at vi egentlig, ja, at vi gjør mye nå som vi bare gjør.

S: Ja, jeg synes det er vanskelig å sette ord på når vi begynte å legge om, men det har jo vært en utvikling der, og vi har jo blitt, vært på en del kurs der vi har hatt fokus på det her. Forkunnskaper som er viktig å få fram, selvfølgelig. Det er jo sikkert noe lærere har gjort i alle år, men vi har jo blitt mye mer bevisst på det. I samfunnsfag, særlig kanskje i historie er det veldig viktig å prøve å hente fram den røde tråden. Det er naturlig å begynne da med et lite tankekart, kanskje, sånn jeg hvert fall bruker ofte i samfunnsfag før vi begynner på et nytt tema med det foregående tema som gjerne henger sammen med det vi gjerne skal i gang med og da dukker det gjerne opp ord de finner i teksten og da er vi litt i gang med hva de vet fra før. Er det VØL-skjema det heter?

I: Ja, det er en strategi

S: Ja, jeg tror det kanskje. Men tankekart bruker vi mye, og vi og stopper opp. Jeg kjenner jo litt til naturfag, som veldig mange synes er veldig tungt på grunn av mange vanskelige ord, begrep. Det er jo temaer i samfunnsfag der vi må bruke mye tid på ord, begrep for at de skal få med seg hovedinnholdet. Og det føler jeg blir, er veldig

viktig som samfunnsfaglærer for å få med seg alle. Så er det jo en utfordring da at halvparten av klassen sitter jo der og vet hva det betyr, men for å få med de andre må du bruke tid på nye begreper som mange ikke skjønner forståelsen av.

N: I tillegg så tror jeg at bøkene er med på å hjelpe til og. Fordi at en naturfagsbok for en del år tilbake inneholdt en del færre bilder, figurer, illustrasjoner enn det en naturfagsbok gjør i dag som betyr at det er jo og en måte å koble denne teksten til alle disse figurene som vi er blitt mye bedre på.

I: Du holdt jo et foredrag i høst, i fjor høst, hvor du gikk gjennom dette med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag og kjennetegn på de ulike leserne og hva man kunne gjøre i klasserommet. Hva er dine erfaringer? Du har jo holdt det kurset før også.

Sp: Jeg har holdt det ganske mange ganger faktisk. Det tror jeg trengs, for trenger sånne små drypp, for det er fort gjort å glemme det hvis det ikke praktiseres, men jeg tror lærerne generelt sett har blitt veldig mye mere obs på å benytte seg av strategier. Jeg tror fortsatt vi har en ganske lang vei å gå når det gjelder vokabular og vokabularundervisning. Der henger det fortsatt litt igjen, så der tenker jeg vi må sette inn støtet. Og så må vi hele tida jobbe med alle lærerne, å få alle med, for det er fortsatt mange som dessverre tenker at det ikke angår dem. Og det synes jeg er litt rart når vi har brukt så mye tid på det.

I: Ja.

Sp: Under SOL-ing også. Jeg tror vi hadde ti onsdager, jeg, som vi jobba med læringsstrategier. Og så kokte det litt bort i kålen også ble det tatt opp igjen, også, det må på en måte settes litt mer i system. Vi må få tid til å jobbe med det også.

I: Ja. For eksempel nasjonale prøver i lesing, da, som eh. Hva tenker dere om oppfølging av resultatene der?

Sp: Nå vet jo ikke jeg akkurat hva som gjøres i de forskjellige klassene, men i spes ped team går vi gjennom de testene og så er vi på resultatene for de svakeste

leserne og hvis det er veldig alarmerende så tar vi jo flere tester, og hvis vi synes det er alarmerende så er det å melde drøftingsmøte med PP-tjenesten. Men jeg synes jo det er mye svake lesere, jeg syns jo at noe må gjøres.

I: Hva er deres erfaringer i forhold til det å følge opp resultatene på nasjonale prøver i lesing?

S: Der må jeg si at samfunnsfag og jeg regner med naturfag ligger langt bak norsk i forhold til det. Det er jo norsklærer som gjerne sitter på resultatene og som følger opp det. Sånn sett føler ikke jeg at samfunnsfag har tatt noe ansvar i det hele tatt. Der har vi en lang vei å gå. Selv om, og det ville jo selvfølgelig vist hvem som sitter og har problemer med å få med seg tekstene vi gjennomgår.

N: Men vi har jo gått gjennom de elevene etter en sånn nasjonale prøve. Hvem er det på en måte vi må prøve å fange opp. Men eh, om det blir gjort så veldig mye utover det, annet enn at vi registrerer at der er det en, dette er et problem. Og de testene viser jo nå, det er ikke bare norsk. De viser jo så veldig tydelig med å ta inn naturfaglige oppgaver. Om det er å lese et diagram eller om det er noe annet som har med naturfag å gjøre så viser det jo at vi må på en måte ta det litt mer innover oss.

S: Men jeg føler vel egentlig at norsklærer kanskje føler litt mer eierskap til nasjonale prøver i lesing enn samfunnsfag og samfunnsfaglærer.

N: Og naturfag.

S: Og naturfag.

I: Dette med strategisk lesing og leseforståelse. Hva legger dere i begrepene strategisk lesing?

S: Du får begynne du xxx (med en klar hentydning om at dette var krevende å svare på og best at spesialpedagogen tok seg av).

Sp: Det jeg legger i strategisk lesing er å velge riktig lesestrategi for hvordan du sjøl kan forstå den teksten du skal lese. Og da har du kommet ganske høyt opp i det hvis du er en strategisk leser på den SOL-pyramiden så er du på sånn nivå 8, 9, 10. Da er du en god leser, du er god på avkoding, men du kan også lese mellom linjene, du kan lese en tabell, du kan se sammenhenger, du har på en måte tilegna deg kunnskap hvordan, hva du skal gjøre hvis du stopper opp for eksempel så vet du hvilke strategier du skal ta i bruk for å komme deg videre. Da er du for meg en strategisk leser.

N: Men det vil jo være forskjell fra elev til elev. Altså hvilke strategier som er best for dem.

Sp: Ja, ja det jo individuelt selvfølgelig. Men noen stopper jo ikke opp hvis de ikke skjønner et avsnitt i naturfag, da. Så tenker de at nå skal jeg bare gjennom den teksten her. Og så pløyer dem gjennom og så har de ikke forstått hva leste jeg nå. Den strategisk gode leseren den stopper opp. Ved ord den ikke skjønner så slår den opp eller guler ut, gjør notater. Den er aktiv da i sin egen lesing. Men det er jo som du sier forskjellige strategier elevene bruker og sånn skal det jo være for det er ingen som lærer likt.

N: Men jeg synes det er en utfordring sjøl og. Når jeg skal bruke en strategi, hvilken strategi er best til akkurat det her, eh, det synes jeg faktisk er veldig vanskelig.

I: For da handler det kanskje om det å kunne veilede elevene i disse valgene. Vet ikke om dere har noen tanker om det og hvordan man kan veilede elevene i strategisk lesing?

N: Jeg kjenner jo at veldig ofte velger man å bruke de man er tryggest på. Det betyr at man gir lekser med typer stikkord, vi bruker mye, vi bruker mye tankekart, ikke sant, og så er det noen ganger i naturfag, noen ganger så passer det godt med venndiagrammer hvor du skal se sammenhenger, sikkert i samfunnsfag og, men jeg synes det er vanskelig å, når det er en tekst er det lurt med den eller den?

S: Og veldig ofte så henger det sammen med at vi sitter i et klasserom med veldig ulike elever noen som har gode kunnskaper og får med seg det meste og noen som sliter med å få med seg veldig mye og da er det jo ulike tilnæringsmåter som må til for å få med seg stoffet. Så det er litt sånn som jeg nevnte i stad at når vi begynner med tankekart så er det for å få med alle. Veldig mange som kanskje det er overflødig for som har, sitter med den bakgrunnsforståelsen, men vi må jo prøve å få med oss flest mulig. Men det er klart at når vi møter en ny tekst i samfunnsfag så vil det jo være for noen å bare kjøre i gang og lese seg kjapt gjennom og de sitter igjen med mye. For andre så er det altfor mange nye begreper til at de får med seg den store sammenhengen. Da er det ulike tilnæringer der som vi må jobbe med.

I: Er dette begreper og sånt noe dere tenker på når dere planlegger undervisninga. På en måte hvordan dere legger opp timen, hvordan dere gir lekser?

N: Til en viss grad, men ikke nok. Men tenker altså til en viss grad på hvilke strategier er lurt på den type tekst, litte grann, men ikke sånn hele tida.

S: Nei, jeg må si meg enig. Føler jeg har en lang vei å gå der. Det vi ofte gjør for å nivåddifferensiere er lengden på tekstene, at de svakeste får kortere tekst, får mindre å lese, men det kan jo være tungt stoff de svake også skal gjennom så det å ha en strategisk måte å møte dette på, der har jeg mye å hente.

I: Dette med profesjonsutvikling. Begynner litt sånn kort med hvordan, hva er deres erfaringer til hvordan lærerne og vi samarbeider om lesing rent tverrfaglig i forhold til elevene? Hvordan er samarbeidet om lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av fag?

S: Vi har vel en lang vei å gå der. Det er vel litt som vi var inne på i stad vi får noe input generelt i plenum og så skal vi ta det med ned på vårt eget fag, men samarbeid med andre fag synes jeg, der er vi ganske dårlig.

N: Og så er det litt sånn at hvis vi først har fått et kurs gjør alle det samme. Det er noe med at plutselig er det venndiagrammer i alle fag, plutselig så er det et eller annet i alle fag og så koker det litt bort igjen.

Sp: Det er vanskelig og da å bruke det her ordentlig inn i undervisning hvis du ikke føler du har det innunder huden sjøl, og jeg føler jeg har det sjøl, men jeg er ikke i noen klasser. Jeg sitter på kompetanse på det her, men jobber i 8-9-10 gruppa, men de leser jo ikke engang. Og så var det en periode jeg hadde masse nedsatt og da var jeg rundt på trinn og på team og da gikk jeg inn og veileda og var med. Og da begynte det å skje noe.

N: For det tror jeg at kanskje det er noe jeg savner på en måte, altså aleine i et klasserom og du skal ikke er du god nok på strategiene sjøl og ikke ha nok erfaringer til hva som passer best så er det klart at det er en sånn der en oppfølging, en litt sånn tettere hjelp underveis hadde jo vært supert.

Sp: For nå blir det sånn prøv de forskjellige strategiene. Det er ikke noe mere enn det egentlig.

N: Og den strategien bruker jeg litt på mine egne elever også. Dere kan velge om dere vil bruke den eller den eller, det som passer best for dere.

S: Jeg føler at det første punktet her, profesjonsutvikling og Fagfornyelsen, det å lære å lære, det at elevene skal lære å lære det er veldig individuelt. Noen liker det sånn, så når vi kjører inn en fellesting, om det er VENN eller BISON eller hva som helst så funker det veldig bra kanskje for 10 av 25, mens de andre ikke har bruk for det og da er det jo veldig viktig at elevene får mulighet til å påvirke og vite hvordan de lærer best. Litt sånn erfaring fra engelsk og som ofte på tentamen og sånn hiver seg over og begynner å skrive før de har tenkt gjennom hvordan de skal bygge opp tekstene, som du sikkert kjenner fra norsken. Der er det jo mange måter å gjøre det på. Hvis jeg sier at alle må lage et tankekart da så blir det feil, for det funker for noen, men for mange er ikke det nødvendig. De må gjøre det på sin måte. Og da tenker jeg at elevene sjøl når de blir i hvert fall når de nærmer seg 10. klasse bør de sjøl ha et forhold til hvordan de lærer best. Det er det ideelle, det må være målet, at vi kommer dit, tenker jeg.

N: Det er jeg enig, men jeg tror ikke vi er der nå. Jeg tror ikke vi er; eller hvert fall for meg i naturfag så tror ikke jeg at jeg har gitt dem nok strategier og jobba nok med det at de skjønner hvem de skal bruke og samtidig kan det hende med å tvinge dem inn i en type må de prøve det, for det er klart at mange tenker veldig fort at denne strategien passer ikke for meg. Jeg liker best den, men hvis man blir bedre på en strategi så kanskje man ser nytten av den likevel.

Sp: Å bygge opp en verktøykasse på en måte der elevene har sånn at de kan ta fram riktig strategi når det trengs så de har på en måte et arsenal å velge i, for nå har de kanskje to eller tre, da, og så er det det som brukes, at de har litt flere muligheter.

N: Og så er det forskjell på fag.

Sp: Ja.

N: Ikke sant, for matematikk er litt annerledes igjen, som hvor du får en tekst og må klare å dra ut det som er viktig i teksten. Det står veldig mye der som er helt uvesentlig, men klare å hente de ut de opplysningene det blir spurt etter eller du trenger så er det kanskje en annen måte å tenke på igjen enn å forstå en ukjent naturfagtekst med mange fagbegreper.

I: For naturfag har jo en utfordring med enormt mange begreper som elevene finner veldig krevende.

N: Hmm, fordi de ikke hører til hverdagspråket.

Sp: Da kommer man inn på det med vokabular i undervisningen igjen, da, det er så viktig det, å eksplisitt trene på ord og begreper og uttrykk og bruke det i sammenhenger, synonymer og antonymer og bruke det i setninger så det på en måte lærer seg naturfagbegrepene.

I: Men har du tid til det da?

N: (latter) Nei da, det er kanskje noe av utfordringen.

Sp: Det er det som er utfordringen med alt det vi snakker om, det er store klasser og en lærer, to hvis man er heldig.

N: Ja, det er klart at jeg personlig ville brukt veldig mye tid til å forberedelsene til hver time. Hvis jeg skulle gått så i detalj på veldig mye av teksten, da, selv om det godt kunne hende det hadde vært fornuftig for elevene sin del, men da tror jeg man gjøre et utvalg av fagtekst.

Sp: Ja, det er veldig utfordrende, for vi veit det sitter elever som ikke skjønner bæret når de har lest en naturfagtekst, som trenger så mye veiledning, ja som i vokabular, de skjønner ikke hva det dreier seg om.

N: Nei, og så er det ikke så lett å finne, det er ikke så lett å finne synonymer heller på en måte til naturfagsspråket, for vi har ikke det i språket vårt heller.

I: Er dette noen erfaringer som du kjenner igjen i samfunnsfag, eller? Dette med på en måte, jeg sier ikke at det er sånn, men heller velge å tradisjonelt forelese litt for å komme seg gjennom stoffet istedenfor hele tida stoppe opp og ta seg tid til den vokabularundervisninga, da, som et eksempel?

S: Ja, det er jo klart at tidspress er jo, det er jo en faktor opp i det hele. Vi kunne jo brukt mye, mye lenger tid på tekster. Da hadde vi aldri kommet gjennom det vi, det som vi bør i forhold til læreplaner. Det er jo tidkrevende og jeg tenker at jo tidligere elevene får den derre ryggsekken med måter å møte tekster på, jo bedre, og hvis det kanskje hadde vært en fordel og delt strategier på fag, at noen hadde fokus på de ulike sånn at de hadde kommet seg gjennom og lært alle også så må de da foreta en utvelgelse, for det er de som skal videre. Jeg synes det ligger mye i at elevene kjenner seg selv og vet hvordan de liker å jobbe.

I: At det kan ligge noe motivasjon der for deres del.

S: Tidlig innsats, ja (på spørsmålet om motivasjon). Det er jo litt sånn med lekser og. Jeg kan se på mine egne unger hjemme så går det an å gjøre lekser med tv,

Playstation og mobil på å være forstyrret fra alle kanter og bruke tre timer på en oppgave du egentlig burde brukt 20 minutter på, og det er jo noe med å finne sin måte å jobbe på som er effektiv, og de som finner den har jo masse glede det av det videre og kan jo være det må inn så tidlig som mulig, men må vi helt sikkert jobbe med det gjennom ungdomsskolen og. Men det er tidkrevende, det er jo tunge tekster i samfunnsfag og, med tunge begreper og så er problemet som vi har vært inne på mange ganger, det sitter elever som er kjempeflinke og får det med seg med en gang og så sitter det noen som egentlig burde brukt mye lenger tid på å få inn enkle begreper.

I: Jeg tenkte på dette med profesjonsutvikling, dette med lærerne som utvikler seg i fellesskap som profesjon. Hva slags muligheter ligger til rette for det sånn som dere ser det?

N: Jeg tenker det har jo vært en del kursing opp gjennom, men det blir litt sånn kurs der og da, sånn som vi har sagt tidligere, og så er vi flinke med en gang og så koker det bort igjen. For naturfagen sin del må jeg si at der har jeg vel til gode å være på et kurs der som har fokus på lesing i naturfag. Det tror jeg ikke jeg har vært på. Vi har fokus på variert undervisning, praktisk undervisning, den biten der, men ikke i lesing. I matematikk så er det det. Der har det vært mye fokus på det å lese og tolke og forstå.

I: Så det eneste kurset du har fått i forhold til lesing i naturfag er det du har holdt (nikker til spesialpedagogen)?

Sp: Ja, det var jo en to minutters sekvens som toucha innpå naturfag.

N: Ja, utover sånn som på en måte er generelt, ja, som vi får input i fellesskap.

I: Innad på skolen, da?

N: Ja, da er det jo spesialpedagogen, da.

I: For det er ikke sånn at naturfagseksjonen snakker om å jobbe med lesing. Du har det ikke sånn du møtes med kolleger, nå sitter vi jo her og snakker om lesing på tvers av fag.

N: Nei, for hovedfokuset faktisk da er, for naturfag er blitt så teoretisk så er fokuset når vi har planlegging og møter mer på å få den mer praktisk enn teoretisk på en måte.

I: Er det noe mot slutten av dette intervjuet som dere ønsker å kommentere i forhold til dere sjøl eller deres eget fag som dere på en måte ikke har fått sagt noe om eller som dere ønsker å si nå mot slutten av intervjuet.

N: Nei, ikke annet enn at jeg kjenner jeg blir bevisst at jeg mangler kunnskap til å velge til de gode strategiene. Det merker jeg. I den samtalen nå kjenner jeg at det er en mangel.

I: Samfunnsfag?

S: Jo, jeg er jo for så vidt enig med xxx der. Jeg tenker at samarbeid mellom ulike fag, der har vi mye å gå på og selv om vi tenker at lesing er delt på mange fag så er det jo ikke noe plan for det hele selv om vi har det i læreplanen og så videre, men jeg tror samarbeid og mer fokus, vi har mye å gå på i samfunnsfag også.

Sp: Enig.

I: Tusen takk.

Vedlegg G: Transkribering av fokusgruppeintervjuet med lærerne etter leseprosjektet

Transskribering av fokusgruppeintervju med lærerne etter gjennomføring av leseprosjektet

Fokusgruppeintervju 12. april 2019

Til stede: Spesialpedagog (SP), naturfaglærer (N), samfunnsfaglærer (S) og intervjuer (I).

I: Fokusgruppeintervju fredag 12. april.

I: Dere har nå vært gjennom en intervensjonsperiode der dere har jobbet i team og samarbeidet om utvalgte lesestrategier. Hva tenker dere nå om det å være leselærer? Hvilke erfaringer har dere gjort dere i intervensjonsperioden?

N: Okey. Eh, det blir jo, altså jeg blir veldig bevisst på hvor dårlig lesere de faktisk er, hvor lite de får med seg og hvor lite de fokuserer på innholdet når de skal lese en tekst, hvor mye mer opptatt de er av å ha lest, altså å kunne kryssa av for å ha lest ferdig sida enn om de vet hva som står der.

S: Ja, jeg er jo helt enig. Det er særlig de leksene vi har gitt hittil i stor grad i samfunnsfag. Les side 10-15, svar på spørsmål og den lesinga de driver med da den tror jeg de sitter igjen med veldig lite av, så det har vært veldig nyttig å være gjennom denne perioden her, å prøve litt annerledes former selv om det egentlig ikke, det er noe de har vært gjennom før. Men mye mer bevisst som N sier på det å være leselærer i samfunnsfag.

I: Ja.

N: Og så er jeg overrasket over hvor slitsomt de synes det er å lese en side, altså hvor, ja, rett og slett hvor slitsomt det er å skulle forholde seg til en side som inneholder figurer, tekst, bilder, begreper.

I: Enig. Hva tenker du som på en måte ikke har vært i klasserommet, men som har bidratt på alle arbeidsmøtene. Vi har vel hatt 11-12 arbeidsmøter.

Sp: Ja. Nå får jo jeg bare informasjon ut fra det dere har gjort, da, men det jeg sitter mest igjen med er at jeg tror det fagspesifikke hos hver enkelt lærer er mye mer viktig enn det jeg trodde på forhånd.

I: Ja.

Sp: At det er viktig, så hvis det er en norsklærer så må det være en kompetent norsklærer fordi det nytter ikke være god på lese- og læringsstrategier hvis du ikke kan faget.

I: Nei.

I: Begrepet leselærer. Tenker dere annerledes om deres fags ansvar for leseopplæringa?

N: Ja, jeg gjør egentlig det, for jeg tenker at jeg har nok tatt litt for gitt at når de kommer over til ungdomsskolen at de er bedre lesere enn de egentlig er, sånn at når jeg underviser i et fag som naturfag som har så mange begreper og vanskelige ord, eh, at jeg burde nok brukt mer tid fra de kommer i 8. klasse på å fokusere på innhold og forståelse.

I: Ja.

N: Og kanskje fordi jeg syns vi ser at når vi starta dette prosjektet nå i 10. klasse så var det litt i seineste laget rett og slett, siste del av 10. klasse da, det er litt for seint å begynne å trykke på den biten der, og så blir det kanskje litt, og da blir det også intenst, sånn at hvis man hadde hatt de små dryppene hele tida istedenfor sånn veldig intenst nå på slutten så tror jeg det kanskje hadde vært bedre.

S: Jeg er jo helt enig det. Jeg syns vi har, vi har hatt en sånn stående spøk i forhold til det at lesing det er norskfaget, og det har vi egentlig visst hele tida at det bør fordeles. Vi leser like mye tekster i KRLE, samfunnsfag og naturfag og andre teorifag, så vi har jo blitt mer bevisst det, men jeg er jo helt enig med N. Vi begynte jo med det prosjektet her veldig seint, vi burde begynt før og det burde være en rød tråd ned i barneskolen som vi drar videre, så jeg tenker tverrfaglig samarbeid bør vi absolutt få til og da har vi mye å hente der.

I: Ja, for når du sier før så tenker du på oppstarten i 8. ende?

S: Ja, helt klart. Ja, de kommer ikke inn helt blanke, de kan vel mer om lesestrategier i barneskolen enn vi har hatt fokus på i ungdomsskolen, og det er ikke bra som N sier vi bør jo helt klart fortsette med det her og.

I: Jeg tenker på dette, du nevnte den fagspesifikke betydningen. Har dere den samme opplevelsen som faglærere i forhold til lesing i deres fag. Opplever dere det samme som Sp sa?

N: Ja, jeg gjør jo det, for det handler jo om å på en måte kanskje ha oversikt over, altså, hvilke begreper finnes, hvilke begreper er det, hva er det som er viktig, eh, så jeg tror det, og jeg synes jo sjøl, jeg har jo prøvd å lese med dem i norsk og samfunnsfag og synes det er mye lettere å lage opplegg, å få til gode samtaler så lenge det er mitt eget fag, naturfag.

I: Ja, fordi vi har jo snakka litt underveis, de kaller jo dette med fagspesifikk, det med stillasbygging ut fra sentrale begreper for å forstå en tekst og i naturfag så har det vært veldig mange begreper, og da er man kanskje avhengig av at der er faglæreren som best vet hvilke begreper man må plukke ut, ha fokus på. For svake elever så kan du jo ikke jobbe med 30 sentrale begreper, eh, ja.

N: Nei, og rekkefølgen på det.

I: Ja, og rekkefølgen.

N: Ikke minst.

I: Ikke minst, ja. Hmm.

N: Og så blir det mye lettere som faglærer fordi da kan du bruke de knaggene du har fra før.

I: Ja.

I: Begrepene strategisk lesing og leseforståelse. Tenker dere at strategisk lesing blir en integrert del av planlegginga av undervisninga deres framover?

S: Hm. Det er her vi egentlig burde sagt ja. Helt klart. Det er klart at vi har i den perioden vi har holdt på med det her har jeg blitt mye mer bevisst på hvordan man skal møte lesing, eller elevene skal prøve å få inn stoffet, men jeg tenker at vi trenger

mere, mere påfyll, vi trenger å samarbeide, vi ser det jo at hvis vi holder på med det samme i alle teoretiske fag med BISON eller en av de tingene vi har jobba med så blir det altfor heavy for elevene, da blir de drittlei rett og slett, så det er jo et samarbeid som må til her, men at jeg kommer til å være mer bevisst på det her i 8. ende, det gjør jeg helt sikkert, så, jepp

N: Jeg er helt enig. Og det er det jeg sier, altså begynne fra 8. klasse, men med de små dryppa, ikke så veldig, ikke så intensivt, sånn at alt dreier seg om lesestrategier, sånn at vi hele tida husker at vi har fortellerbiten, altså det er jo ganske mange fag som blir interessante fordi at noen kan noe og kan fortelle, og det kan være praktiske øvelser, det kan være andre elementer i undervisninga som vi må passe på ikke blir borte fordi fokuset skal være lesing.

I: Tenker du som spesialpedagog i forhold til dette med at lesinga skal bli en integrert del av planlegginga av faglærernes undervisning. Du hører jo hva de sier. Hva er dine tanker om det?

Sp: At vi må jobbe mer med det som skole, at det nytter ikke at alle sitter hver for seg og så skal gjøre forskjellige ting da, og så er det jo flere lærere her på skolen som mener det her er helt meningsløst for det har jo jeg fått tilbakemeldinger på, for de skjønner ikke hvorfor de skal jobbe med lærings- og lesestrategier etter den sekvensen jeg hadde på fellesen, så at det får de aldri bruk for og da må vi jo jobbe, da har vi et stykke å gå, tenker jeg, og jeg får jo den tilbakemeldinga av elever og at de sier noen lærere er flinke til å jobbe med begrepstrening, jobbe med bilder, jobbe med tabeller, og andre lærere har ikke så mye fokus på det, så vi må jo på en måte samkjøre oss litt.

I: Ja, hvordan...

Sp: ... Vi mangler skolering, at de må bli...

I: Samkjøring. Skolering. Samkjøring, hvordan organiserer man samkjøring?

Sp: Jeg hadde jo for 4 år siden, så hadde jeg masse veiledningstimer med da, var det 9. trinn, da, hver tirsdag som jeg var på trinnmøter og ga sånne små drypp om hva de skulle jobbe med til neste tirsdag og da skjedde det jo noe, og da fikk jo alle lærerne på det trinnet veldig fokus på lesing- og læringsstrategier og begynte å bruke det, så holdt vi på sånn i seks måneder, da begynner det jo å skje noe.

I: Ja. Så det du sier er at, eh, hvis vi skal ta dette i bruk bør det organiseres, styres rett og slett, ja.

Sp: Ja, for ellers er det noen som ikke kommer til å gjøre det.

I: Hmm. Er dere redd for, eh, eller hvilke tanker har dere om, hvis, hvis vi nå, nå er vi ferdig med 10. ende og så skal vi kanskje begynne med 8. ende igjen. Og hvis det ikke kommer noe fra ledelse eller noen sånne som skal ha et prosjekt i lesing, hvordan kommer undervisninga deres til å være, dere sier at dere kommer til å ta det med dere, men i hvor stor grad tenker dere at det vil bli struktur og gjennomføring?

S: Ah, vanskelig, vanskelig å si etter det som vi har vært gjennom nå to-tre lærere på 10. trinn så får vi jo ikke noen endring på grunn av det, men det er jo som Sp sier, hvis du begynner, hvis det kommer ovenfra og blir på en måte noe som alle skal jobbe med så vil det være noe helt annet og da tror jeg vi får et mye mer bevisst forhold til det, hvis det her er siste gang vi sitter og snakker om det, lesestrategier og fokus på det, så tror jeg vi, eller jeg da, kommer til å falle fort tilbake på måten jeg dreiv undervisning før, og det er jo klart vi hadde jo noe fokus det da og, det er ikke sånn at vi har hoppa over nøkkelbegreper og bilder og, men vi har vært mye mer bevisst nå i de siste ukene, men vi må følge det opp som med alle andre ting så hjelper det ikke bare å få en sånn liten innføring nå, nå må vi, hvis det skal bli noe ut av så det gjøres, eh, jobbes med av mange flere enn oss tre-fire her.

I: Ja. Hmm.

Sp: Ikke bare en 20 minutters økt på personalrommet en onsdag som rektor tenkte, det holder.

I: Ja.

Sp: Det er altfor lite.

I: Ja.

S: 25 minutter (ironi).

Sp: Ja. I hvert fall. Minimum. (Latter)

N: Men det er jo klart at, altså jeg tror nok at vi kommer til å ta med oss noe fordi det er jo noe med at, fordelene nå er jo at vi skal begynne, kanskje, noen av oss med nye

8. klassinger, og det er jo alltid ålreit å ha noen ambisjoner når man starter noe nytt, det er jo en fordel hvis det er det vi skal, det vet vi jo ikke enda, eh, så kanskje vi klarer å mobilisere litt i starten hvert fall, og da kan det jo hende vi klarer å komme inn i et spor som gjør at vi drar det med oss, eh, noen av oss, og så får vi jo, vi kan jo og prøve å være pådrivere på trinnet...

I: Hmm.

N: ... i forhold til det, for det er klart at jeg tenker nok at jeg er ganske skremt som jeg sa i starten over hvor slitsomt de synes det er å håndtere ei stakkarslig side, og så gir vi de 50 til prøven.

S: Hmm.

I: Ja.

N: Det er noe, det, det er liksom ringe i en liten bjelle om at det er ganske kritisk.

I: Hmm. Erfaringer fra klasserommet og hva intervensjonen har gjort med elevene. Du har sagt noe om det nå, men hva tenker dere om elevenes utbytte?

S: Ja, jeg tenker at som de aller fleste ting som vi prøver på å jobbe med så er det noen elever som de er selvgående uansett og de har vel hatt lite glede av det vi har drevet med på en måte, den kanskje den flinkeste tredjedelen, at har nok ikke trengt det her, de har funnet sin måte å jobbe på, det kan godt være at det er mye av det vi har jobba med som de har drevet med før, men de har bare flyti videre mens de to, eller to tredjedelene som er igjen har mer glede av det føler jeg, eh, svakere elever har jo helt klart nytte av å få begreper forklart i mye større grad enn jeg har fått til i samfunnsfag hittil, og det er som N sier når man går i dybden og jobber med det sånn som vi har gjort i de ukene her så skjønner vi jo hvor vanskelig det er og hvor mange vanskelige begreper det er i samfunnsfag akkurat som i naturfag så de har hatt stor nytte av det vi har jobba med, føler jeg i hvert fall, men om vi har sett resultater av det på prøver, det har vi snakka litt om, det er jo usikker på i og med at vi har jobba med det over veldig kort tid egentlig, og, men, de har helt klart hatt nytte av det i hvert fall.

I: Hmm.

N: Det tror jeg og, jeg tror egentlig, altså de svakeste elevene som jeg føler at vi kanskje har begynt litt i seneste laget med, eh, de, de synes jeg det har vært vanskeligst å dra med seg fordi at tekster er for vanskelige, de har ingen, de har liksom ingen strategier fra før, eh, de flinke har kanskje fått fylt opp enda litt mer i verktøykassa si, og de midt-på-elevene som ikke har fokusert så mye på lesestrategier, men som kanskje har lest leseleksa mange ganger isteden fordi de faktisk er arbeidsomme elever, de har kanskje fått enda større utbytte av å finne ut av å, det er faktisk strategier for å lære ting, de som ikke husker det når de har lest en gang, da, de 3'er-4'er elevene som har ganske god arbeidskapasitet.

I: Er det noen som har hatt vurderingssituasjoner som kan si noe om utbytte i perioden her? En kort periode, men...

S: Ja, joda, det var jo det jeg var litt inne på i stad at vi har hatt vurderingssituasjoner, men det er vanskelig å peke på om det er det her som har gitt, og jeg synes ikke vi ser en sånn der markant bedring i karakterer for eksempel hos, men det er mere måten vi har jobba med tekster, jobba med stoffet på som jeg tror har vært mer effektiv, mer, jeg tror de sitter igjen med mer og sånn sett skulle en tro at på at en ville fått bedre resultater, men jeg har ikke sett noe sånn foreløpig, men igjen veldig kort periode.

N: Ja, det tror jeg, jeg tror perioden er for kort.

I: Det er jo, du er jo samfunnsfaglærer, men du er også engelsk og i engelsk fikk dere et teksthefte til tentamen. Lesestrategiene er jo like aktuelle i engelsk som i norsk?

S: Ja, det er, og da begynner vi, da nærmer vi oss en veldig vanskelig situasjon for de dårlige, de svake elevene, for de får da veldig kort tid i tillegg, når vi nærmer oss eksamen på de tekstheftene både i norsk og engelsk, og det er en kjempeutfordrende situasjon, og da bør de ha, bør de ha lesestrategiene klare når de møter 6-7 ukjente tekster på et døgn som de da skal sette seg inn i, det er uhyre krevende, så i sånne situasjoner er det kjempelurt å bruke det.

N: Men det gjelder jo matematikk og, eh, jeg har akkurat levert ut tentamen i matematikk, og de som sliter av elevene der, de sliter spesielt med del 2 som er mye, er to tekstsider, mye informasjon, tabeller, oversikter og så skal du løse oppgaver fra det, og det, det de sier sjøl er jo at det er så mye informasjon de klarer ikke ta det ut,

det skjønner ikke hvor de skal finne det forskjellige, og det er klart at hadde de lært seg til å strukturere og lage arbeidstegninger og bruke det, bruke tid på å bryte det ned, så hadde det gått bedre. Men det ser voldsomt ut for dem.

I: Profesjonsutvikling og fagfornyelsen. Den nye læreplan legger, omtaler og legger opp til et større og tydeligere rom for lærere til profesjonsutvikling. Har dere noen tanker om dette etter denne, kall det, arbeidsperioden?

(lengre pause)

I: Vi har jo samarbeida her 11 eller 12 arbeidsmøter, det er jo profesjonssamarbeid, profesjonsutvikling, jeg kan stille spørsmålet litt annerledes. Hva tenker dere om min rolle som norsklærer og Sp sin rolle som spesialpedagog inn i samarbeidet?

N: Nei, hva skal jeg si, det er, altså vi trenger, vi trenger de dryppa, jeg trenger fra Sp få repetert eh, de forskjellige skjemaene og de forskjellige strategiene, få litt hjelp til å vurdere hva som er best på de forskjellige temaene, her egner det seg med den type strategi, her egner seg med den type strategi, hvor lenge bør jeg holde på med de forskjellige, eh, det hadde jo vært ålreit, og det er klart at, du er norsklærer, men jeg kanskje tror vel så gjerne at vi kan tenke litt sånn tverrfaglig i forhold til når vi lager arbeidsplaner, når vi lager fagplaner, kanskje kan det være en del, et punkt på både teammøter og fagseksjonsmøter. Jeg tror nok vi i matteksjonen og naturfagseksjonen kunne ha godt av å ha dette som et punkt både i forhold til erfaringsutveksling og ideer og deling, vi er jo ikke, vi er jo ikke så gode på delingskultur som kanskje burde vært.

I: Tenker samfunnsfaglæreren om møtene vi har hatt, måten de har vært organisert på, kunne noe vært gjort annerledes, forbedringspotensial, norsklærerens rolle, spesialpedagogens rolle?

S: For å begynne med det viktigste, kanskje, så er det jo servering på møte i dag som har vært savnet på de andre...

I: Det har vært seriøst.

S: Men nei, jeg er enig med N at det er veldig positivt at Sp da har vært med her selvfølgelig, satt eller hatt fokus på ulike strategier som vi kjenner til egentlig, men som vi i liten grad har brukt og blitt gjort oppmerksom på og prøvd og da er det veldig lurt å ha noen som har et overordnet, ikke ansvar, men som kan mye mer rett og slett

en det vi kan, eh, og da er jeg enig med N også at hvilke strategier funker best på ulike tekster det er kjempelurt å sitte å diskutere sånn ting, eh, og jeg tror at det må til i fortsettelsen på trinn, på team for å få det her til å funke, hvis vi nå liksom, hvis vi ikke gjør noe mer med det her nå så blir det, da blir det ikke noe fokus på det, så enten må jo Sp og eventuelt du som blir proff på det her etter hvert få et overordna ansvar og kanskje gå inn på trinn, på team, jobbe spesifikt med det her og så må læreren gjøres mer bevisst sånn at de samarbeider godt og samarbeid blir det jo mer av virker det som, tverrfaglig samarbeid i den nye læreplanen, legges opp til i hvert fall, for jeg er veldig sånn hvis alle lærerne fem timer på rad kjører BISON og prater om det så tror jeg tar vi livet av elevene, det er, da må vi tenke oss om.

I: Hmm. Eh, det at, men dere har jo også vært faglærere og der kommer vi også tilbake til det som du nevnte med den fagspesifikke kompetansen. Føler dere at i disse, kall det, rådene, tipsene, faglige påfyller som vi har gjennom møtene, har dere både følt og forstått og sett at ja, jeg er faglærer, jeg hører hva du sier, men her må jeg inn å bruke min fagspesifikke kompetanse for å tilpasse strategiene for lesing til innholdet, til elever, har dere tenkt det, følt det?

S: Det som jeg hvert fall har tenkt er at mange begreper som jeg på en måte tatt for gitt at elevene når de er 15-16 år bør vite betydningen av, det gjør de ikke rett og slett og det får vi et tydeligere bilde av når du er mer bevisst sånn som vi har vært nå, og der tror jeg, og sikkert flere enn meg, som bare raser i vei uten å stoppe opp uten å ta de pausene som man egentlig bør å forklare sånne begreper som er veldig viktig og det gjør jo meg til en bedre samfunnsfaglærer når jeg skjønner mere hvor er elevene, hvilket nivå er de på.

I: Naturfag? Nevnte jo litt på det tidligere.

N: Ja, jeg gjorde det, følte egentlig at jeg gjorde det. Ja.

I: Eh, har du noen kommentarer til dette med profesjonsutvikling og fagfornyelsen?

Sp: Nei, ikke så veldig mye annet enn det...

I: Har blitt kommentert?

Sp: ... som har blitt sagt, men tror det er viktig med mer sånn tverrfaglig samarbeid.

I: Ja.

N: Men samtidig, da, selv om vi på en måte, selv om faga våre er forskjellige og det er bra å bruke forskjellige strategier så er akkurat den der biten med å få den der verktøykassa som jeg egentlig føler vi har fått litt av Sp, eh, her er et eksempel på sånn type, her er et eksempel på sånn type, det har vært veldig godt for meg, for da blir ikke jobben med å komme i gang så stor og så blir ikke terskelen så veldig høy, og så kan man, så prøver man en strategi eller et skjema eller, og så ser man når man har prøvd at okei med litt justeringer så passer det for faget mitt, så det synes jeg har vært veldig fint, få noe, justere, passe sånn at det passer for meg.

I: Ja.

Sp: Det må jo være det aller beste og, for det er det jeg tenker med de lærerne som ikke ser nytteverdien, da, med å jobbe med læringsstrategier, det tror jeg bare er fordi de er så usikre, for de vet ikke hvilke læringsstrategier de skal bruke og når, er det før lesing, under lesing, er det etter lesing, og så velger de kanskje ikke å bruke det, men hvis de får en verktøykasse, da, som de kan benytte seg av så blir jo de tryggere på hvilke læringsstrategier som kan brukes når og med da med den fagspesifikke kompetansen som faglæreren har, og den verktøykasse da kan det bli bra, men da har vi en lang vei å gå da, for vi må jo da gi alle lærerne den verktøykassa med hvilke strategier som kan brukes når og at hver enkelt lærer er så trygg på å kunne endre en strategi som passer til det faget eller det emnet, som de kan gå inn å undervise å vite hva de skal gjøre på en måte.

N: Så kan det hende at her vi burde fått et større samarbeid med barneskolen.

Sp: Ja.

N: fordi at de er bedre på det enn oss, rett og slett.

I: Det dukka jo opp, jeg snakka jo med en avdelingsleder på nettopp barneskolen, da, at BISON brukte jo ikke barneskolene lenger, men SALTO, og SALTO, kanskje du kan kommentere det når jeg, når du fikk se SALTO strategiene for 5-7 trinn, nei, 4-7. ende var det kanskje.

Sp: Jeg skjønner jo hvorfor de bruker SALTO istedenfor BISON fordi bruker jo SALTO som læreverktøy i barneskolen og den er jo mye bedre, mye enklere å forstå, veldig godt strukturert, så vi bør egentlig som skole ta utgangspunkt i SALTO, tenker

jeg, og at det er den som alle lærerne jobber med og får under huden, for da har du på en måte samme fokus og utgangspunkt.

I: Ja.

Sp: At vi legger litt bort BISON for eksempel.

I: For den ble jo hengt opp i klasserommet, eh, i A3 format, og jeg vet jo at det, eh, det også da kunne kikke bort der også nå bruker vi Superblikk, to minutter, eh, var liksom, vi snakke om disse korte dosene, eh, uten at det ble for mye, for vi ønsket samtidig å ha en variert og praktisk undervisning også, så ikke vi, for som noen her sa tok livet av dem. Eh, sånn at det tenker jo jeg også at det vil være spennende å følge opp.

N: Og så er det faktisk med den aldersgruppa vi jobber så at i det øyeblikket vi bruker helt andre begreper enn det de er vant til så tror de det er helt andre ting, ikke sant, de skjønner ikke at vi egentlig driver med det samme og det skjønner jo jeg og for at de, vi og føler at vi driver med andre ting selv om det egentlig er det samme noen ganger.

I: Ja, er det sider ved denne intense perioden som dere gjerne vil kommentere til slutt før vi runder av fokusgruppeintervjuet?

N: Nei, ja, eller egentlig er det det at skulle på en måte så kunne det vært fint om perioden var lenger på en måte fordi at da hadde vi kanskje klart å fordele trykket litt granne, så ikke det ble så veldig intensivt for elevene, det er det ene og det at perioden vi også har brukt er tentamenstida for 10. trinn som også på en måte gjør at, det er en del sånne avbrekk i undervisninga vår, og så skifter vi på en måte, vi switcher veldig fokus på hva vi prioriterer og hva som er viktig, men sånn er jo ungdomsskolen, men det er bare det at hadde perioden vært lenger så hadde vi sikkert ikke merka det så.

I: Nei, jeg må jo spille inn der, da, ja jeg intervjuer nå, men jeg brukte jo nettopp lesestrategiene inn mot lesinga av tekstheftet i norsk til tentamen, brukte de mot tekstene der sånn, eh, sånn at det er noe med å la det gli inn, men vi har kanskje vært, jeg sier vi, veldig opptatt av å kjøre på, utnytte den tida og de ukene vi har, vi visste at det måtte være fram til uke, fram til påsken, og etter det så var det, ja, ikke mulig å få hatt noe særlig mer fokus på det. Det er en ting til som jeg gjerne vil, som

jeg bare vil spørre om til slutt og der er jo, vi hadde jo et mål om å kjøre en periode hvor vi modellerte strategiene, en periode hvor de med støtte prøvde litt sjøl og kanskje noen ville nå fram til en sånn selvregulert fase der hvor de sjøl kunne motta en tekst og så sjøl bestemme seg for hvilke strategier jeg bruker for å komme meg gjennom denne teksten eller om det er teksteftet eller tema. Hva tenker vi om det helt til slutt?

N: Eh, jeg har vert fall oppdaga at de trenger mye modellering fordi at jeg prøvde meg jo på å gi lekser uten å ha sagt så veldig mye om det, men leksene var plutselig litt annerledes, eh, og da fikk jeg veldig raskt tilbakemelding om at de skjønte ikke lekser, eh, sånn at vi brukte, brukte litt tid på, har brukt mer tid på lekser i undervisning, altså på skolen.

I: Føler du det er mange elever som har kommet til slik selvregulert, kall det nivå, da, etter disse ukene?

N: Det er vanskelig å svare på.

I: Ja.

N: Det synes jeg er vanskelig å si, eh, noen av de er det fra før på mange måter.

S: Det var det jeg var litt inne på i stad at det at jeg føler at den øverste tredjedelen, de er, de var der før vi begynte med det her, de har funnet effektive lesestrategier som funker veldig godt, som gjør at de 50 sider å forberede til en prøve det går bra for dem

N: Men de har kanskje fått flere verktøy.

S: Ja, ja, det er jo fullt mulig, men det er ikke de på en måte vi har truffet mest, føler jeg i hvert fall.

N: Men, jeg syns vi har truffet de og, for vi har fått tilbakemeldinger om at, det er faktisk elever som har sagt at hvorfor jobba vi ikke med det her før, Hmm. Og så har vi de elevene som sier er vi nødt til å drive med det her nå igjen, og det er de som synes en tekst er tung uansett.

Sp: Der tror jeg ikke det er læringsstrategiene som funker uansett, de trenger noe annet mange av de der.

N: Hmm, men kanskje hvis de hadde fått, hvis vi hadde hatt fokus på det litt før, sånn at, når de skulle håndtere en tekst så var ikke teksten for vanskelig, så kanskje det hadde gått an og fått disse strategiene, for nå, de er jo kanskje vant til å ikke, ja, ikke nødvendigvis gjøre det da, fordi dem ikke får det til, og så blir dem på en måte pressa sånn at det blir en tung jobb.

Sp: Så er det jo mange av de som har lese- og skrivevansker og, som ja, det er en grunn til at de bare strever med å lese en side, de orker ikke, og da trenger jo de egentlig undervisning på noe helt annet igjen før de skal på en måte begynne veldig å jobbe med læringsstrategier, da, de er jo mye lenger ned hvis du tenker på den der gamle Solpyramiden så må jo de gå lenger ned, for der ligger jo læringsstrategiene helt øverst, de skal jo da egentlig jobbe lenger ned, så vi må tenke på at mange av de gutta som dere snakker om, de burde egentlig jobba med noe helt annet.

I: Noen som vil ha siste ordet?

S: Det har vært spennende, det ble nest siste, da sikkert, det har vært en spennende periode og kjempespennende å jobbe med det her, det, og nå må vi ikke, hvis vi bare gir slipp det her nå, nå står det opp til deg, det er mye press på deg, skrive ferdig den oppgaven din og sørg for at vi blir, vi må jobbe med oppgaven framover, alle, alle på skolen, og så er det litt din oppgave å pushe på, det er, men det er veldig spennende tema og viktig.

Vedlegg H: Transkribering av fokusgruppeintervjuet med elevene etter leseprosjektet

Dato: 10. april

Til stede: Elev A, elev B og elev C.

I: Intervjuguide elever 10.4.2019. Tilbake i januar så ble dere informert om at jeg ville lede et forskningsprosjekt som handla om strategier for lesing i samfunnsfag og naturfag. I dette intervjuet er det viktig at du er ærlig. Uansett hva du sier her vil det ikke ha noen betydning for deg i skolesammenheng. Svarene vil kun bli brukt anonymt i min forskning.

Første punkt. Alle som leselærere. Hva tenker dere om at samfunnsfag- og naturfagslærere er leselærere; har dere noen tanker om det?

A: Okey. Jeg har litt blandede tanker om det fordi det er jo bra vi har fokus på lesing og læring i forhold til strategier og at det kan bli enklere, men jeg synes også det kan virke litt tungvint, eller at det lissom blir gjort litt for mye ut av det, og at det tar litt for mye tid i forhold til sånn vi har gått gjennom pensum tidligere, da. Men samtidig sånn som i samfunnsfag når vi har holdt på med lesestrategier der, og har hatt det som lekse, så har det ført til at vi har mindre lekser, men at vi faktisk har lært det vi har hatt i lekse enda bedre enn sånn som vi har hatt tidligere hvor du har fått for eksempel syv oppgaver hvor du bare skal finne svarene til selv, for ofte og nå skal jeg snakke for meg selv, så er det sånn at da leser du bare oppgavene og så går du inn i teksten og finner svaret på den istedenfor å lese hele teksten. Og når du da driver med disse lesestrategiene så er du jo nødt til å lese absolutt hele teksten.

I: Ja.

A: I hvert fall i samfunnsfag slik vi har gjort det der.

I: Ja. Tenker du?

B: Hmm. Vel, personlig liker jeg egentlig ikke å lese så veldig mye i klassen. Jeg liker best å høre på læreren snakke. Da husker jeg mye bedre. Så i timene så liker jeg helt ærlig ikke å jobbe; liksom lese, forstå og gjenfortelle, da vil jeg helst høre på hva lærerne sier, men til øve til prøver og sånn så synes jeg at de lesestrategiene er veldig bra.

I: Ja. Hmm. Ja.

C: Jeg følte det var mye lettere å lære stoffet som elev A nevnte tidligere pleide å få oppgaver å gjøre, men når vi leser stykkene så liksom vet vi direkte hvordan hva liksom gå over teksten og lære den.

I: Hmm. Sånn at disse, det at en del lekser ble bytta ut med finn svaret oppgaver; at de forsvant mer ut. Opplevde dere det som positivt?

A: Ja, det vil jeg si.

I: Ja.

A: Og du brukte til tross for at du måtte lese så brukte i hvert fall jeg mindre tid på leksen enn det jeg har gjort tidligere fordi det har vært så vanskelig å finne svaret...

B: Ja, det er sant.

A: ... enn når du skal inn å lete istedenfor å bare sette deg ned å lese eller gjøre det punktvis, da. Da vet du akkurat hva du skal gjøre.

I: Ja.

A: Og i og med at det ikke er så mange sider heller som vi har hatt, så har det ikke vært noe stort problem for min del.

I: Nei. Eh, merka dere noen endringer?

C: Ja, mye lettere når vi hadde en presis måte hvordan vi skulle gjøre det på.

I: Endringer?

B: Ja, det var jo litt det. Som sagt til prøver og sånt.

I: Så det var sånn at dere opplevde at det var en forskjell fra før?

B: Ja, fordi jeg, vi starta et nytt kapittel i KRLE og hjemme hadde vi i lekse å lese sidene. Da tenkte jeg hvorfor ikke bruke lesestrategiene for å se om jeg kom til å huske ting bedre. Og da brukte jeg BISON for liksom å lese overskrifter, se på bilder og da huska jeg kapittelet mye bedre. Da jeg kom til timen, og vi hadde nytt kapittel, huska jeg det mye, mye bedre enn å bare starte å lese fra side til side.

I: Ja, så du tok i bruk, eh, strategier du hadde lært i andre fag uten at du ble bedt om det?

B: Ja.

I: Har du noe å si om dette i forhold til å merke opplevelsen av endringene?

A: Eh, ja, eller altså det var jo endringer i forhold til undervisningen i timen, men også lekser som nevnt tidligere som ble gjort på en annerledes måte. Det var helt fint.

I: Nå har dere jo sagt noe om hva som var positivt og negativt. Er det noe mer dere vil tilføye i forhold til det at alle, ikke alle, men at samfunnsfaglæreren og naturfagslæreren helt tydelig var og prøvde å være leselærere. Er det noe mer dere vil si der som er positivt eller negativt?

B: Nei.

C: Nei, jeg har ikke noe å si.

A: Altså i starten, når vi begynte med det, synes jeg det virket veldig demotiverende og litt sånn hvorfor skal vi begynne med dette nå. Vi er jo snart ferdig og skal ut, men

vi har jo lært det; eller i hvert fall lært oss mer om det, og det var jo nyttig, eller er fortsatt nyttig, så, ja, jeg synes det var bra.

I: Det at, det har jo vært diskutert, eller jeg har fundert mye over det sammen med min veileder om vi skulle dra i gang nå i 10. ende ut ifra, for du nevner jo nå at det kom seint?

A: Ja, for jeg synes når dere begynte nå etter jul eller ja, så tenkte jeg sånn: Er dette nødvendig? Vi skal jo snart ut? Kan vi ikke bare fortsette sånn som vi har gjort. Dere kan jo heller starte med et nytt kull liksom.

B: Jeg er glad vi gjorde det nå, synes jeg, for nå vet jeg hva jeg kan gjøre i fag som KRLE og samfunnsfag på videregående istedenfor å lese og skrive haugevis med notater. Nå har jeg lært noe bra som er effektivt.

I: Noe å tillegge?

C: Nei.

A: Men det hadde vært deilig å starte i 8. ende med det her, for da hadde vi vært veldig flinke med å liksom bruke teknikker, for da hadde vi brukt tre år på.

I: Ja.

A: Så de som begynner i 8. ende...

B: De er veldig heldig...

A: ... de er veldig heldig som begynner med dette her fra starten av.

B: De kommer til å bli veldig flinke.

I: Motivasjon for arbeid med lesestrategiene. Noen av disse her går jo litt inn i hverandre, men, og dere har sagt noe om motivasjon, særlig dette med å begynne i

8. ende og få tre år på seg. Handler det om motivasjon? Dere nevnte også litte grann på dette med at det virka, nå skal ikke jeg legge ord i munnen på dere, men slitsomt, da, å begynne med å jobbe, det tok tid, var det du som nevnte at det tok lenger tid?

A: Ja, for jeg tenker sånn, de som begynner i 8. klasse er motiverte for de kommer til et nytt sted, og de syns det er spennende og da begynne med de lesestrategiene for dem vil jo da være bra for de kommer rett inn i det, men sånn som nå for oss som har gått her i to og et halvt år, og snart er ferdig, og har gjort og hatt litt samme type undervisning alle disse årene så synes jeg det sånn i starten virket unødvendig å begynne med det nå, da, når vi snart var ferdig, at vi da bare kunne latt det vanlige gå ut året, men som sagt så var det jo positivt det vi har lært så, ja.

I: Var det sånn at, det er spørsmål i den guiden her som er lenger ned, men jeg tar det nå siden vi er inne på det. Var det sånn at, eh, de lesestrategiene til en viss grad var gjenkjennelige; at noen av dem hadde dere gjort før, men det var ikke satt den type navn på det? Eller opplevde dere det som forholdsvis nye metoder å arbeide med?

B: Vi jobba med det i 8. ende, det husker jeg, men på barneskolen var det bare tankekart og det der. Vi hadde ikke BISON eller noen ting, som jeg husker det.

A: Men du har jo gått gjennom BISON tidligere og fortalt om det, men det har ikke vært, sånn, vi har ikke brukt det like mye, eller nå er det lagt inn i undervisningen og når dere lærer oss så bruker vi det, men da var det noe vi visste om, som vi kunne bruke, følte jeg.

I: Ja, noe som norsklæreren forklarte og viste.

A: Ja, noe som vi kunne bruke når vi skulle lese til prøver og sånn.

I: Det ble ikke i like stor grad fulgt opp av andre faglærere?

A: Nei, det gjorde det ikke, mens nå er det tatt mer inn i undervisningen og blitt en del av undervisningen, da, vil jeg heller si.

C: Ja, noen av lesestrategiene kjent og så har vi fått nye i tillegg.

I: Husker du, det er ikke veldig viktig, altså, husker du, har du noen eksempler?

C: Ja, vi hadde sånn, eh vi hadde BISON før og så pleide jeg å skrive sammendrag av kapitlene, men SALTO var helt nytt.

I: Ja. Det stemmer.

I: Dette med modellering, støttet praksis og selvregulering. Det er jo et ønske fra oss da å modellere, vise dere hvordan lesestrategiene skal gjøres og så at dere prøver sjøl med litt hjelp og så at dere gjør det helt på egenhånd. Hvordan har det vært? Har det vært gjort sånn at dere føler dere kan, har det lært alle strategiene som vi har jobba med nå og har full kontroll der? Har dere noen tanker om det?

B: Eh, jeg synes det var litt vanskelig.

I: Litt vanskelig.

B: Ja, sammendrag og sånn fordi, eh i samfunnsfag synes jeg det var lett fordi stoffet var mye enklere, men i naturfag for eksempel når det var les de sidene og gjenfortell fordi det var så mange fagord og begreper som var vanskelige.

I: Ja, hmm.

B: Eh, jeg synes det var greit med BISON, men når du begynte med den derre SALTO så synes jeg det ble sånn forvirrende, for det er nesten det samme, er det ikke det?

I: Absolutt.

A: Ja, men, den føler jeg ikke, for du var borte den dagen vi begynte å gjøre det i timen, da ble det ikke like mye gjennomgått hvordan det skulle gjøres så vi satt jo og gjorde alt sammen som man tydeligvis ikke skulle gjøre ifølge deg når du kom

tilbake, så det, så det er sikkert en veldig bra lesestrategi man kan bruke, men vi bare begynte ikke å bruke den riktig, tror jeg.

I: Ja. Nei. Var det sånn at det var en faglærer som var tilstede der?

B: Var det ikke Annen faglærer i norsk?

A: Jo, Annen faglærer i norsk var tilstede.

I: Ja.

A: Men vi fikk bare utdelt denne plakaten eller vi fikk beskjed om å ta bilde av den hvis vi ikke hadde den på pc-en og så jobbe ut fra kapittel 8.1 og 8.2 og så bruke dette. Og vi hadde jo ikke peiling på at vi skulle velge noen av disse lesestrategiene. Det førte jo til at det tok en evighet, i hvert fall for min del å begynne gå gjennom disse kapitlene.

I: Det er sant det, men første gangen, men var det første møte med SALTO?

A: Nei, for du hadde presentert det, men, det kan hende jeg tar feil, men jeg husker hvert fall ikke at vi fikk beskjed om at vi da skulle velge noen av de.

B: Ja, det var det jeg og. Jeg trodde vi skulle gjøre alle sammen.

A: Hmm. S-A-L og så videre.

B: Jeg visste ikke at bare egentlig skulle gjøre en av dem.

I: Jeg har jo forklart at min rolle har jo som faglærer i norsk, har jo egentlig vært både i prosjektet og utenfor. Og i klasserommet er det ingen tvil om at jeg har blitt opplevd som en del av prosjektet. Kan det stemme?

A: Ja.

I: Hmm. Hvis norsklæreren, og da snakker jeg ikke om meg som person, men hvis en norsklærer. Hva tenker dere om norsklærerens rolle i et sånt fagsamarbeid? Har dere noen tanker om det?

B: Jeg husker at vi gjennomgikk en sånn kart lesestrategier i 8. ende med deg og da synes jeg det var veldig demotiverende fordi vi ikke hadde liksom så stort forhold til det. Og du gikk ikke gjennom hvorfor det var lurt å bruke de, da tenkte jeg atte, jeg bryr meg ikke, jeg bare gjør de oppgavene så jeg blir ferdig med det, men nå som du har forklart veldig nøye hvorfor vi får bruk for det så syns jeg det har vært mye lettere så jeg føler norsklæreren bør forklare mer hvorfor det er viktig å bruke det.

I: Ja, altså at norsklæreren har en naturlig del, ja.

A: Eh, ja også det det du forklarte jo hva SALTO var, men da vi skulle ta det i bruk så fikk vi ikke noen ordentlig siden du ikke var der, siden det var en annen norsklærer der tilstede så forklarte jo ikke den norsklæreren hvordan vi skulle ta det i bruk, bare at vi skulle bruke det. Det førte til at hvert fall jeg, det tok jo veldig mye lenger tid enn det jeg ville brukt til vanlig bare på og lest gjennom en tekst lissom, så akkurat der og da følte jeg at det var en veldig unødvendig lesestrategi, men hvis dersom det hadde blitt forklart ordentlig og hvordan vi skulle gå frem med å bruke den så tror jeg altså fått et annet inntrykk av lesestrategien som kanskje mer riktig da enn det jeg fikk da vi brukte den.

I: Ja, så det dere egentlig sier noe om nå, eh er at det er viktig at faglærerne, både norsklæreren og også de andre faglærerne har kompetanse og kunnskap nok?

A: Absolutt, og forklarer det videre til oss når det skal tas i bruk.

I: Fikk dere øvd så mye at dere kunne arbeide med lesestrategier uten hjelp fra lærer?

B: BISON spesielt.

A: Ja, for den er vi mest kjent med, i hvert fall jeg.

B: Fordi den er veldig nyttig, husker ting mye bedre.

I: Vi har jo nå snakka om dette med å ta i bruk lesestrategier uten at læreren din sier du må. Øve til prøve i KRLE er blitt nevnt. Bare leser dere eller tenker dere det er fornuftig å bruke strategier for å forstå bedre?

C: Jeg tenker at man kan gjøre begge deler. Det er kanskje best å bruke strategier for å lære stoffet bedre.

I: Når du fikk engelskheftet. Det er jo engelsk og har ikke vært en del av prosjektet, men og sånn sett stått på utsida, og du skulle lese engelskheftet til tentamen. Tenkte du på lesestrategier da?

C: Jeg tror egentlig ikke jeg gjorde det.

I: Nei.

B: Jeg gjorde det.

I: Har du gjort deg opp noen tanker om hvorfor du ikke tenkte på det?

C: Kanskje litt lite tid til å gjøre det.

I: Ja. Betyr det at du tenker at lesestrategier tar lenger tid?

C: Ja, det ta litt lenger tid hvis man har veldig hastverk liksom hvis man er opptatt av å lese og lære ganske bra så er det mer lurt å bruke den.

I: Ja. Hmm. Tenker dere?

B: Tror ikke det tar så mye lenger tid fordi la oss si at jeg fikk det engelskheftet på nytt, ikke sant, et helt nytt og hvis jeg bruker BISON og leser overskrifter, blar gjennom alle tekstene og sitter nøye og leser alt fra starten av så tror jeg at jeg

hadde lært alt mye bedre, og brukt like mye tid på BISON som å lese gjennom heftet, for jeg vet at når jeg starter å lese en tekst fra start til slutt, at jeg kommer til å falle ut hvis det er kjedelig fordi, ja, da hadde jeg bare lenger tid.

A: Eh, jeg brukte ikke det fordi, eller jeg tror, jeg er sånn jeg liker det jeg har gjort før, jeg er så vanedyr så jeg liker mine måter å gjøre det på, og det å begynne med noe nytt når vi har liksom har hatt en del tentamener og for min del har jeg funnet min måte å gå gjennom disse tentamensheftene på så det å begynne med noe nytt nå sent i 10. klasse, eller jeg tenkte ikke på det en gang egentlig fordi jeg har liksom jeg har en vane, rutine på hvordan jeg gjør det, så tror kanskje det der med, hvis man får innført lesestrategier tidligere så vil man da kanskje, det vil bli mer naturlig for eleven også å bruke de i andre fag også.

I: Men du tror ikke da at du bruker lesestrategier allerede i arbeidet med tekstheftet i norsk, engelsk?

A: Jo, eller altså, du gjør jo det på et eller annet vis fordi jeg tar jo notater underveis når jeg leser så det blir jo en type, men jeg, alt det jeg må gå gjennom, jeg har ikke den samme rekkefølgen som i BISON for eksempel, så det blir jo på en måte en lesestrategi bare at jeg har lagd min rekkefølge på denne strategien og gå gjennom teksten på, så for så vidt, ja, så er det vel kanskje en strategi som du sier, men kanskje ikke sånn dere har lært oss til å gjøre det.

I: Du tenker på rekkefølgen?

A: Ja.

I: Når du begynner med en det tekstheftet; hva er det første du gjør da?

A: Blar gjennom alle tekstene.

I: Ja, og kikker på overskrifter?

A: Nei, for å se om det er noen interessante, eller ja, for å se om det er noe som interesserer meg, men da går jeg rett på den som interesserer meg, da, jeg går ikke da og leser sånn systematisk gjennom alt sammen.

I: Men du må se på bilder og overskrifter for å finne den som interesserer deg?

A: For så vidt, ja, men ikke, altså, det er ikke sånn helt BISON, for det...

I: Nei, nei, nei.

A: Det er en annen måte.

I: Ja, men det er en helt klar greie at du så velger den eller de tekstene som interesserer deg mest, først, ja.

A: For å få motivasjonen.

I: For å få motivasjon. Og så hvordan angriper du den teksten?

A: Eh, jeg begynner egentlig å lese og så leser jeg gjennom en gang, og så leser jeg gjennom en gang til og så ser jeg på vanskelige ord som jeg guler ut. Og når jeg er ferdig med det så finner jeg ut hva de vanskelige ordene eventuelt betyr hvis jeg ikke skjønner det ur fra sammenhengen de står i og så har jeg vel da forstått teksten sånn cirka etter å ha lest den et par ganger til.

I: For da har du slått opp de vanskelige begrepene og orda du ikke forstår. Gjør du noen forskjell på måten du leser første og andre gangen? Dybdeleser du, oversiktsleser du, altså skumleser, det er noen begreper som går over hverandre her.

A: Det spørs. Hvis det er noe som interesserer meg så begynner jeg automatisk å lese sakte for å få det enda bedre med meg. Da synes jeg også oftere det er lettere å forstå hva det er, hvis det er interessant.

I: Ja.

A: Jepp.

I: Hvordan, tekstheftene til tentamen. Var det en god, det er jo egentlig det samme, anledning til å få prøvd ut lesestrategiene?

B: Ja, fordi jeg føler at jeg gjorde en forandring med hva jeg gjorde i fjor når jeg fikk tekstheftet, det med engasjement og det jeg fikk i år fordi i fjor så gula jeg ut og gjorde masse rart med heftet, men i år så gikk vi gjennom heftet med deg, og da tok vi lesestrategiene og da huska jeg ting bedre, jeg reflekterte mer om hvorfor de tekstene var i heftet istedenfor å bare tenke, nei jeg bruker det og det, kanskje jeg finner noe på nettet, men liksom de strategiene fikk meg til å reflektere mer.

I: Det at jeg brukte 25 minutter på å gå gjennom overskrifter, se på alle tekstene i forbindelse med norskheftet til tentamen. Opplevde dere det som bortkasta tid?

C: Jeg husker ikke helt.

I: Nei. Vi lar det ligge vi.

I: Litt sånn mot slutten her sånn. Synes du at du har lært å lære?

C: Ja, jeg synes det er mye lettere å lære. Jeg hadde allerede noen strategier fra før, men nå har jeg fylt på mer. Liksom bedre måte på å lære å lære.

I: Tenker du?

B: Ja, for når jeg ser tilbake på hva jeg har gjort i 8. og 9. så tenker jeg at strategiene mine var veldig dårlig. Men de her var mye lettere, mer systematiske og lettere å huske og det var bare mye mer effektivt arbeid, da.

I: Ja. Tenker du?

A: Ja, altså det er bra at vi lærer flere måter å lære på, men som sagt så har jeg min måte å lære på så jeg tror, jeg tror ikke jeg kommer til å bytte til bare å bruke en lesestrategi, det må bli å litt av den lesestrategien inn i min strategi for å lære meg ting for å få litt mer kombinasjon da; at det er en fin mulighet og løsning.

I: Jeg må bare si at i forhold til selvregulert nivå så er det jo, det er jo et nivå hvor du sjøl bestemmer i hvilken rekkefølge og på hvilken måte du velger å ta i bruk strategier. Så sånn sett kan man jo argumentere for at du er på et selvregulert nivå. Og det som blir lære om nye lesestrategier vil vel da heller handle om å lære flere strategier for å ha flere å velge mellom, men det vil jo alltid være du som velger sjøl.

A: Jepp.

I: Det her er jo å legge litt orda i munn på dere, men jeg tenker likevel at det litt viktig å få fram det når vi sitter her. Har du tenkt på det sånn, eller? Synes du det høres, det at du får kunnskap om såpass mange lesestrategier at du etter hvert, det gjør du allerede, du også, etter hver sjøl tar selvstendige valg på hvilke strategier du vil bruke.

B: Jeg vet hva jeg liker best.

I: Ja.

B: Hva jeg føler jeg lærer best av.

I: Ja, det høres jo fornuftig ut. Tenker du også sånn, for du har også noen strategier du jobber ut fra nå?

C: Ja.

I: I 8. ende hadde vi jo, bare for å plukke opp det som en siste tråd, i 8. ende, for i Nye Kontekst er det et kapittel som heter Lese for å lære. Kapittel to i Nye Kontekst heter lesing for å lære og der handler det om strategier før, under og etter lesing. Og

det er jo helt riktig som dere sa at det ble gått gjennom av meg i 8. ende klasse uten at det ga noe... Hva fikk du ut av det?

C: Av?

I: Av jobbinga med lesing for å lære. Husker du vi jobba med det kapittelet i 8. ende?

C: Jeg klarer ikke huske så godt.

I: Nei, og det er helt greit. Det her er lenge siden. Men du huska noe om det?

B: Ja, jeg skjønnte ikke hvorfor vi måtte bruke det. Så liksom ikke noe poeng i det.

I: Var det sånn at det bare var norskfaget som tok for seg det her?

B: Ja.

I: Ingen andre fag?

B: jo, liksom sånne ting som jeg leste jo om tankekart og alt det der, og det hadde vi brukt før. Men BISON og så videre, sånne VØL-skjemaer og så videre. Vi brukte det litt når du sa at vi skulle bruke det i visse fag, men det var liksom ikke noe, jeg tenkte at det ikke var noe poeng i det da.

A: Nei, det var sånn som de sa, det var liksom bare tankekart som ble brukt i andre fag som lesestrategier, og vi ble vel for det meste, følte jeg, bare fortalt om at dette var noe vi kunne bruke, men ikke noe mer enn det liksom, så jeg så heller ikke så veldig mye poeng i å sette meg inn i det.

I: Det må jo jeg innrømme at har vært et viktig mål med dette prosjektet å få nettopp andre faglærere til å samarbeide sammen med hverandre og med norsklæreren om lesestrategiene. Er det noen kommentarer til slutt som dere ønsker, som brenner inne med. Du har ikke spurt noe om det, men det ønsker jeg å si.

A: Ikke noe annet enn det at dette kan funke veldig bra hvis man begynner allerede fra 8. klasse; at da kan det ha mye større effekt på elevene og fungere enda bedre.

B: Jeg tenker samtidig at fag som naturfag og samfunnsfag at vi ikke bør bruke sånne lesestrategier for mye, at vi heller også bør ha at læreren snakker og viser på tavla, for det er mange elever som er...

A: Ja, det er jeg enig i. Variert. Begge deler.

I: Begge deler. Variert.

A: Variert undervisning med både lesestrategier, men også forelesning fra dere.

I: Skal det være siste ord sagt?

A: Ja.

B: Ja.

C: Ja.

SALTO

TA SALTO

FØR, UNDER OG ETTER LESING

Superblikk

Se på overskrifter, bilder og bildetekst, faktabokser, ordforklaringer, osv.:

- Hva slags tekst er det?
- Hvilken informasjon får jeg av å lese de ulike delene?
- Hva tror jeg teksten handler om?

Alt jeg vet

- Hva vet jeg om dette fra før?
- Hva lurer jeg på?
Still minst ett spørsmål

Lesemåte

Leser jeg denne teksten for...

- å lære noe nytt?
- å søke etter bestemte opplysninger?
- å skaffe meg oversikt?

Velg passende lesemåte:
letelese, oversiktlese, dybdelese

Tenkestopp

- Hva forstår jeg og hva er vanskelig?
- Hva kan jeg fra før og hva er nytt?
- Hvilke ord må jeg finne ut av hva betyr?
- Er det noe annet jeg lurer på?
- Hva tror jeg teksten handler om videre?

Oppsummering

- Gjenfortell det viktigste
- Lag finne- og tenkespørsmål
- Lag forklaringer til nye ord
- Lag et tankekart eller en tegneserie
- Skriv et sammendrag

SALTO
4.-7. trinn

GYLDENDAL
UNDERSØKELSE
www.gyldendal.no/salto

Vedlegg J: BISON-overblikk

Bison-overblikk



B	Bilde og bildetekster	Se på alle bildene og illustrasjonene til teksten. Hva forteller dem deg?
I	Innledning	Les hele innledningen til stykket. Hva får du vite her?
S	Siste avsnitt	Les hele slutten. Hvordan blir teksten oppsummert?
O	Overskrifter	Les alle overskriftene til stykket.
N	NB - ord	Legg merke til alle ord som er uthevet, står i kursiv eller som skiller seg ut på en annen måte.