

Å leve i ei verd av andre sine ord

Gutar og lesing

Wenche Iren Brandsøy

Masteroppgåve i læring og undervisning

Vårsemesteret 2013

HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I BERGEN



Avdeling for lærarutdanning og idrett



Forord

Som lærar i barneskolen har eg meir enn ein gong følt at eg ikkje heilt har gutane med meg i undervisninga. I heimen har eg og opplevd at sønene mine ikkje likte tekstane dei skulle lese, spesielt i norskfaget.

I fire år hadde eg ein rein guteklasse og interessa og undringa for gutars arbeidsmåtar og motivasjon for skolearbeid vart testa ut, men ikkje nok til at eg hadde noko konkret å vise til. Når dette studiet kom på Høgskulen i Sogndal hausten 2010 fekk eg endeleg muligheita til å forske på gutar og lesing, i tillegg til å sjå nærare på bruk av lese -og læringsstrategiar i ulike fag.

I tre år har familie, vener og kollegaer halde ut med meg i full stilling i tillegg til studiar. Interessa for temaet og lystyen til å få vite meir har vore der heile tida. Dette er noko av det mest spennande eg har jobba med, og eg håpar at andre og kan ha interesse og nytte av dei resultata eg har fått fram.

Takk til Marie Anette, mi eldste dotter som har lese korrektur og har stilt interessante spørsmål, til Cecilie Udberg-Helle for psykisk støtte og med den engelsk oversettinga. Takk til Bente Forfang for korrektur og kritiske spørsmål, samt mange nyttige tips og til rettleiar Arne Apelsesteth for gode råd og inspirerande samtalar.

Florø 14.mai 2013

Wenche Iren Brandsøy

Samandrag

Dette er ei masteroppgåve i læring og undervisning ved avdeling for lærarutdanning (ALI), Høgskulen i Sogn og Fjordane/ Universitet i Bergen.

Tema for oppgåva er: Gutar og lesing. Bakgrunn for val av tema er dei dårlege resultatane i nasjonale og internasjonale undersøkingane i lesing, der spesielt gutane ikkje kjem særleg godt ut.

Utgangspunktet for undersøkinga er resultatane i dei nasjonale prøvane i lesing dei siste tre åra, der nokre tekstar er tydeleg verre for gutane å jobbe med enn for jentene. Med bakgrunn i dette valde eg å sjå spesifikt på gutane sin lesekompetanse og bruk av læringsstrategiar.

Eg har nytta metodetriangulering i dette studiet. I tillegg til observasjon i klasse, gruppeintervju av både gutar og jenter har eg analyse av prøveresultatane frå Nasjonale prøvar hausten 2011. I forskinga vart det gjort ei komparativt studie av dei ulike tekstane i prøvane, og resultatane vart samanlikna ut i frå sluttpoengsum og kjønn. Eg har og utført ei spørjeundersøking blant elevar og lærarar, der nokre av spørsmåla og svara vert samanlikna med svara på PISA-undersøkinga frå 2009.

Oppgåva viser at gutar manglar motivasjon til å jobbe med lesing. Dei oppfattar ikkje at dei les dårlege men har fleire gode grunnar for kvifor resultatane kan bli dårleg. Det kan sjå ut som dei ikkje har blitt gjort merksame på kva som skal til for å få betre leseferdigheit.

Summary/ Abstract

This is a thesis in Teaching and Education at the Department of Education (ALI), Sogn og Fjordane / The University of Bergen.

The theme is boys and literacy. Background for the topic is the poor results in national and international surveys of reading, especially where boys are not doing particularly well.

The basis of the survey results is the national tests in reading the last three years, where some texts are clearly worse for the boys than for girls. Based on this I decided to look specifically at boys' reading skills and the use of learning strategies.

I have used method triangulation in this study. In addition to the observation in class, group interviews of both boys and girls, I have analysis of test results from national tests of autumn 2011. The research also includes a comparative study of the various texts in the tests, and the results were compared from final score and gender. I have conducted a survey among students and teachers, where some of the questions and answers are compared to the responses of the PISA survey from 2009.

The thesis shows that boys lack motivation towards reading. They do not see themselves as poor readers, but has several suggestions on their own as how to explain the poor results. It appears as if they do not know what to do or how to improve their reading skills.

Innhold

Innleiing	4
Gutar og lesing, frå eit kvinneperspektiv	4
1. Kvifor gjer norske gutar det dårlegare enn jenter i lesing?	6
1.1 Kan tilpassa intervensjon i opplæringa utlikne prestasjonsforskjellar?	8
1.2 Kan inklusiv mediebruk endre/modifisere oppfatta leseprestasjonar?	9
1.3 Kan ulike måtar å vere leselærar på endre /modifisere oppfatta leseprestasjonar?	9
1.3.1 Lærartypar: omsorgslærar og/eller kunnskapslærar	10
1.3.2 Prinsipp: Lesebokstyring eller aktualitetsorganisering	12
1.4 Oppbygging og avgrensingar	13
2 Teoretisk bakgrunn.....	14
2.1 Omgrep og forståing av læreplanen for utdanning.....	14
2.2 Macken-Horarik og domena for læring.....	15
2.3 Gadamer sin teori om «kommunikasjon som horisontsamansmelting»	17
2.4 Grunnleggande ferdigheiter	18
2.4.1 Å kunne lese i alle fag.....	19
2.5 Læringsstrategiar	20
2.6 Læringsmiljø med tilpassa opplæring.....	21
3 Metode	23
3.1 Metodetriangulering	23
3.1.1 Intervju som metode	24
3.1.2 Observasjon	25
3.1.3 Spørjeskjema	25
3.2 Komparativ studie av tekstar i internasjonale og nasjonale leseundersøkingar.....	26
3.3 Utval	28
3.4 Validitet og reliabilitet	29
3.5 Metodekritikk og feilkjelder	29
4 Analytisk perspektiv på internasjonale, nasjonale og eigne undersøkingar	30

4.1	PISA-undersøkinga.....	30
4.2	Nasjonale prøvar	32
4.2.1	Korleis kan ein bruke den nasjonale prøva i arbeidet med vurdering for læring?.....	33
4.3	Eigne undersøkingar	34
4.3.1	Gjennomføring av observasjon	35
4.3.2	Gjennomføring av fokusgruppeintervju	36
4.3.3	Spørjeskjema for elevar.....	38
4.3.4	Spørjeskjema for lærar	42
4.4	Kva er lesing?	43
4.4	Bruk av lesestrategiar	44
4.5	Tid brukt på lesing, og haldningar til lesing.....	46
5	Tekstsamanlikning.....	47
5.1	Kan auka bruk av media i skolen auke gutars engasjement?.....	48
5.2	Kontinuerlege tekstar versus diskontinuerlege tekstar	49
5.3	Ulikheiter i grupper	50
6	Analyse og diskusjon	50
6.1	Analyse og drøfting av spørjeskjemaundersøkinga.....	51
6.2	Analyse av intervju	53
6.3	Analyse av dei ulike tekstane i nasjonale prøvar	56
6.4	Kva er dei viktigaste forskjellane på gutar og jenter i skolen?	59
6.5	Drøfting, konklusjon og vegen vidare.....	61
7	Litteraturliste.....	63
8	Vedlegg.....	66
	Vedlegg 1.....	66
	Vedlegg 2.....	68
	Vedlegg 3.....	70
	Vedlegg 4.....	72
	Vedlegg 5.....	73

Vedlegg 6	74
Vedlegg 7.....	75
Vedlegg 8.....	80

Innleiing

Å leve i ei verd av andre sine ord

Kunnskapsdepartementet har i St.meld nr. 30 (2003/2004), slått fast at dersom skolen skal kunne tilpasse seg eit stadig meir kunnskapskrevjande og mangfaldig samfunn, er det særskilt tre forhold som må ligge til rette. For det første må lærarar og skoleleiarar ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og ei meir mangfaldig gruppe elevar og føresette. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved si eiga verksemd, om kva for tiltak som kan føre til forbetring og tilgang til eit godt støtte- og rettleiingsapparat. For det tredje må skolen sjølv utvikle ein kultur for kontinuerlig læring og utvikling. Er vi einige i at desse tre forholda er viktige for å lukkast, og lever vi opp til at dei skal styrkast?

Å leve i eit tekstsamfunn anno 2013 kan by på problem for nokon og ein kvar. Den hurtige utviklinga som skjer på mange frontar, særskilt innan teknologi, media og infrastruktur, aukar presset i utdanningssystemet. Nye ord og omgrep vert lansert saman med dei nødvendige elektroniske hjelpemidla vi treng for å kommunisere med resten av verda. Mykje skjer munnleg, men for å kunne orientere seg i ei verd full av tekstar krev kunnskap og eit stort ordforråd i tillegg til kjennskap til nye uttrykk som stadig vert utvikla. Heilt til på midten av 1900-talet kunne ein få fagbrev utan å vere spesielt lese- og skrivekunnig men dei siste tiåra har presset vore aukande, og no må alle igjennom eit 13 år langt skolelaup med omfattande tekstvurdering og krevjande analysar for å koma igjennom nålauget. I prinsippa for opplæring i Læreplanen Kunnskapsløftet-06, finn vi i tillegg at skolen skal ta omsyn til at elevane har ulike førsetnader og ulik progresjon, men at alle skal kunne oppleve glede ved å meistre og å nå måla sine.

Gunn Imsen (2003) seier i ein artikkel i Forsking .no at Einhetsskolen, no kalla fellesskolen, står i fritt fall, då ulikskapen i norsk skole er alarmerande, både når ein ser på forskjellar mellom skolar og mellom klassane. I tillegg får vi stadig oppleve at det og er store forskjellar mellom kjønna i den norske skolen. Vi finn i både nasjonale og internasjonale undersøkingar at gutane blir hengande etter i det norske utdanningssystemet, og då særskilt i lesing.

Gutar og lesing, frå eit kvinneperspektiv

Eg har dratt meg i håret, lokka og kjefta når ingen av virkemidla har fungert for å få mine to fotballelskande søner til å gjere som mora deira seier. Eg har vakna tidleg om morgonen med fantastiske idear om korleis eg skal få overtaket på dei to som liknar mest på faren, for at dei skal oppdage kor nyttig og kjekt lesing av bøker kan vere. Eg har frakta heim store berenett med bøker

frå Mammut-sal, medan Pavlov sine hundar, sendt av Emil og Christoffer kjem for å angripe veslehjernen min, der eg fer som ei høne på høge helar for å matche høgda til dei to som skal frelsast.

Med fem svært ulike avkom i heimen, har lesestundene før leggetid vore varierte og utruleg fasinerande, med alt frå *Emma tvertimot*, *Hakkebakkeskogen* og *Knerten*, til *Harry Potter* og *Sofies verden*, noko som har gitt meg eit håp om at dei to med både x og y kromosom og skulle bli ihuga lesehestar. Der tok eg frykteleg feil. Vi har hyllemeter på hyllemeter med bøker, og alle mine barn får kvart år minst ei bok til bursdagen, om dei har ønska den eller ikkje. Christoffer og Emil har nokre gonger berre lagt bøkene frå seg så lenge at støvet har dekkja både tittel og forfattar, før eg har innsett bomkjøpet og lagra dei litterære verka som hyllefyll.

Eg har kjent på frustrasjonen når klassen har lesestund og dei minst lesekunnige har tatt fram dei største og vanskelegaste faktabøkene med eit tilfreds uttrykk i ansiktet, medan eg har heva augebryna med ei arrogant mine. Kva kan dei klare å få med seg? Korleis kan dei lære noko? Kva skal det bli med dei vidare når dei ikkje les godt nok?

Som mor og som lærar i barneskolen har eg vore styrt av tanken om å vere førebilete og dagleg motivasjonskraft til dei store leseopplevingane hos alle som kjem meg nær, men her har sjølvbiletet fått store og evigvarande sprekker. Korleis kan eg gjere ein god jobb profesjonelt, når eg ikkje får orden på dei eg har kunne påverke frå dag ein? Kva gjer eg gale? Kva kunne eg gjort annleis? Korleis skal det gå framover? Det kan nok vere ei fattig, men stor trøyst at det går dårleg med svært mange gutar i det norske samfunn, og elles i verda for den del. Men kva er grunnen til at dei norske elevane skil seg så tydeleg frå andre land med at det er så stor skilnad på gutane og jentene sin lesekvalitet?

Sjølv om regjeringa har «ausa» ut ekstra midlar dei siste 10-12 åra for å styrke lesinga, med *Ny giv* og fleire andre leseprosjekt satt i sving av forlag, bokhandlarar, bibliotek og læreinstitusjonane sjølve, har vi ikkje sett synlege eller varige resultat. Jamfør her Pisa-undersøkingane i 2000-2009, som viser at vi ikkje var gode nok i 2000, eller i 2003. I 2006 var vi enda litt dårlegare, men no har vi heldigvis gjort framsteg og er tilbake på om lag same nivå som då vi starta. (Roe og Vagle 2010: 59)

Frustrasjonen er og stor hos mange av mine kollegaer. Vi har hatt leseprosjekt i to år med kjempemykje lesing, både i skoletida og som heimearbeid, med flotte premiar som Mac og Ipad, men vart det betre resultat på dei nasjonale prøvane? Jo, forskjellane mellom jentene og gutane vart mindre, men det var ikkje fordi gutane gjorde det betre. Nei, det var fordi jentene hadde ein liten nedgang på resultat siste året. Fortvilninga var stor, og rektor såg ut til å være villig til å lokke med bonus for å få betre resultat, men i ein Robek-kommune kan ikkje kommunale sjefane gjere som dei vil. Her har dei ikkje råd til noko ekstra, i alle fall ikkje høgge løn. Hos dei er det berre å brette opp

ermene, snøre fotformskoa, skru på smilet og rette ryggen for å ta fatt på hardt arbeid og håp om løn i himmelen. Håpet er snart det einaste som kan lokke ei ambisiøs og evig optimistisk kvinne vidare i trua på den oppskatta frelsa. Frelsa som ligg i mørke dalar, farlege forheksa skogar der ein må kjempe mot riddarar utan hjarte, eller troll som ikkje likar kristenmannsblod. Der kampen mellom det onde og det gode skal gje den beste ein heltestatus, prinsen og halve kongeriket. Så lenge det er liv er det håp, og det ankeret skal dei ikkje få slite frå meg. Aldri skal eg gje opp håpet om at dei minst interesserte gutane skal oppdage noko meningsfylt dei kan bruke tida si på, heilt utan fysisk slit, og uavhengig av kva kompisar gjer.

Nå har i alle fall eg krype til korset og kjøpt boka *Jeg er Zlatan*. Boka for bøllete fotballspelarar som meiner fotballaget Barcelona berre er for snille skolegutar. Eg har innsett at berre mine søner les, så får eg finne meg i at ikkje alle skriv oppbyggande tekstar ut frå mine standardar. Eg har faktisk ikkje kjøpt berre ei, men to bøker om denne kontroversielle, men svært dyktige spissen. Dovre står for fall!

1. Kvifor gjer norske gutar det dårlegare enn jenter i lesing?

Med utgangspunkt i resultatata av PISA-undersøkinga, og innføringa av Kunnskapsløftet og Nasjonale prøvar, har det lenge vore eit sterkt ønskje om å få vite meir om kva som gjer at ungdommane våre ikkje gjer det spesielt godt samanlikna med land det er naturleg å samanlikne seg med. Fokuset har vore på dei store forskjellane mellom gutane og jentene sine resultat, noko som gjer gutane til taparar i norsk skole. Det vart særst viktig å få vite noko om kvifor gutane ikkje svarar så godt som jentene på lesetestar. Det vart også viktig å få vite noko om kva ein som lærar treng kunnskap om, og kva ein kan og bør gjere for å endre desse resultatata. For å få fram årsaken til, og grunnane for desse lite kjekke opplysningane, vart det relevant å spørje dei som er direkte involvert i problemet.

Det var spesielt svara til dei unge gutane på 15 år i PISA-undersøkingane, som ga meg inspirasjonen til denne undersøkinga. Svært mange av dei har ikkje noko godt forhold til lesing, dei forstår ikkje kva som er måla for lesinga og dei meiner dei manglar rettleiing i arbeidet med oppgåver knytt opp til tekstlesing. (Kjærnsli og Roe 2010) Med desse svara som grunnlag hadde eg snart nokre hypotesar, både eigne og andre sine, som danna førsteutkast til eit pilotprosjekt for elevane i 5.-7. klasse, og eit tilsvarande for lærarane. Svara eg fekk gjorde meg berre endå meir sikker på at dette ville eg jobbe vidare med, i håp om å finne ut meir om det.

Vi har hatt *Kunnskapsløftet* med dei fem grunnleggande ferdigheitene sidan 2006, men resultatata let vente på seg. «Begrepene grunnleggande ferdigheter og læringsstrategier bør klargjøres bedre og

kommuniseres på en god måte til lærerne, slik at lærerne blir stimulert til å ha større fokus på det i læringsarbeidet sitt». (SMUL¹, 2012: 190)

Er det det som er problemet, at vi ikkje egentleg forstår korleis eller kvifor vi skal undervise i grunnleggjande ferdigheiter og bruk av læringsstrategiar?

Frøydis Hertzberg (2009:145) seier at det er lite som tyder på at læreplankravet om grunnleggjande ferdigheter fram til no har ført til særlege endringar på skolenivå. Det gjeld både grunnskole og videregående, studieførebuande så vel som yrkesførebuande program. Det er gjennomgåande blitt meir merksemd rundt lesing enn tidligare, men ikkje som ein integrert del av faga.

Det er gjort ein del forskning på gutar og lesing både internasjonalt og nasjonalt, men Thomas Nordahl (2011) meiner fortsatt at det blir forska altfor lite, med tanke på at resultata internasjonalt viser at Noreg fortsatt har eit problem med kjønsskilnad. Nordahl, Løken, Knudsmoen, Aasen og Sunnevåg (2011:13) har sett på kva som gjer nokre skolar betre enn andre på kjønnsforskjellar. Dei set fokus på kva som er typisk for dei som ikkje har store kjønnsforskjellar og samanliknar det med andre som har større ulikheit. Gutane kjem dårleg ut i skolen, både i forhold til fagleg læringsutbytte og sosial utvikling. Disse kjønnsforskjellane (...) etterlyser forskingsbasert kunnskap om kvifor gutar ikkje lykkast like godt som jenter i dagens utdanningssystem.

Det er ekstra nyttig og spennande at Kåre Kverndokken, ein svært profilert lærebokforfattar og dosent ved høgskolen i Vestfold, våren 2013, gav ut ei bok kalla, *Gutter og lesing*. I dette verket finn vi mykje god forskning innan læring og undervisning. Då denne boka ikkje kom frå trykken før den 30.april, er det ikkje mange spor etter akkurat den i mi undersøking, men den er lesen og funnet svært interessant. Den bekreftar at eg ikkje er heilt på vidvanke i mi problemstilling, i måten eg handterer problema ut i frå eigen synsvinkel og erfaring.

Samfunnet vårt er prega av ein kompleks skriftkultur, som inneheld ei stor mengd ulike kodar og sjangrar som både må forståast og internaliserast, dersom man skal bli eit deltakande, fullverdig medlem. Ferdigheitene i lesing er avgjerande for deltaking i det politiske, kulturelle og sosiale livet. Vi er sosiale vesen som treng å kunne kommunisere med andre for at vi skal kunne utvikle oss. Skal vi bli tatt på alvor må vi kjenne dei kulturelle kodane.(Skaftun, 2006:15)

”Eg lever i ei verd av andres ord . Og heile livet(...) er ei orientering i denne verda, ein reaksjon på andres ord, som byrjar med at eg assimilerer dei og endar med assimilering av den menneskelege kulturrikdomen”. (Bakhtin 1986, ref. i Dysthe 2001:82) Ord kan ha mange ulike tydingar etter

¹ Samanhengen Mellom Undervisning og Læring (SMUL). Evaluering av Kunnskapsløftet, Nordlandsforskning, Bodø. (2012)

samanheng og meining, og ordkunnskap og ordforråd avslører lett om ein les mykje, om ein brukar synonym aktivt for å variere språket, eller for å få fram nyansar som skapar betre og klårare bilete. «Å kommunisere er å dele den andre si verd» (Nerheim, 1995:274) Grunnlaget for all kommunikativ kontakt handlar om erfaring. Ein må lytte, oppfatte, bearbeide og bekrefte i kommunikasjon med andre. Vi treng steinar for å koma yver, og desse steinane må ein faktisk oppdage at kan vere nyttige. Det er vår oppgåve i undervisninga i skolen.

1.1 Kan tilpassa intervensjon i opplæringa utlikne prestasjonsforskjellar?

Dei fleste elevar startar skulen med motivasjon og høge forventningar til å læra å lesa, og det å lukkast med lesinga blir svært viktig. «Å lære å lese er faktisk noe vi gjør hele livet. Leseutviklingen må følgelig stimuleres gjennom hele det 13-årige utdanningsløpet.» (Kverndokken, 2012:3) Vi må derfor utvikle denne ferdigheita heile livet, som ein del av erfaring og behov.

«Å lese er å gjenskape en verden gjennom ord og tegn. Bokstavene gjør det mulig å feste en uendelighet av informasjon, tanker og refleksjoner til papiret for at leseren (...) et annet sted i en annen tid- kunne få tilgang på kunnskap og opplevelser.» (Maagerø og Seip Tønnesen, 2009:13) For å få til dette må elevane kjenne seg sosialt trygge, og føle at dei vaksne tek dei på alvor. Motivasjonen er påverka av at elevane får erfare eigne opplevingar som verdifulle og viktige. Eleven treng gode lese- og meistringsopplevingar, uavhengig av ferdigheitsnivå. Dei må få oppleve framgang i lesinga, og merke at det skjer ei leseutvikling, som igjen kan virka inn på motivasjonen. Det er avgjerande for pågangsmotet om læraren verdset eleven si lesing og gir uttrykk for dette. Når elevane ikkje berre får konstruktive tilbakemeldingar på det dei har gjort, men og får rettleiing om korleis dei bør jobbe vidare, kan det skje endring og læring.

Det eksisterer (...) et lavt læringstrykk. (...) en «minimumsinnsatskultur» som – og det er et hovedpoeng – er «en veletablert arbeidsform» ikke minst på ungdomsskolen. Lærerne er tilbaketrukne. De intervensjoner i liten grad, og notorisk urolige og ukonsentrerte elever får ingen hjelp til å endre sin atferd. Samtidig uteblir for eksempel læring som krever langsiktige og gjentakende utprøvinger, fortrolighet med ferdigheter i faget. (Dale, 2009:2)

Eit sosialkonstruktivistisk læringssyn byggjer på ein konstruktivistisk ide, men legg sterkare vekt på at læring skjer i fellesskap og i samhandling med andre. I tråd med eit sosialkonstruktivistisk syn utvikla den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896–1934) eit omgrep for oppseding og undervisning som han kalla *den næraste utviklingssona*. Han meinte at elevane er i den næraste utviklingssona når dei tileignar seg ny kunnskap i samspel med *kompetente andre*. Kompetente andre er personer som kan meir enn eleven sjølv, det kan vere andre elevar, lærarar, familie, slekt og vener. Dette heng og

saman med det som Macken-Horarik kallar dei ulike domena for læring. Eg skal med hjelp av observasjon, fokusgruppeintervju, og spørjeskjema sjå nærare på dette i kapittel 4 og 7.

1.2 Kan inklusiv mediebruk endre/modifisere oppfatta leseprestasjonar?

Elevane våre er vane med å bruke pc, spel, skjermar og tastar, og les ofte meir enn dei anar når dei sit og surfar, men er denne typen lesing like god som skrift på papir? Dei er vane med hypertekstar, med både visuelle og auditive illustrasjonar. Kan dette gjere det vanskeleg for ordinære tekstar å bli freistande? Dei vil gjerne ha oppgåver der dei kan bruke Internett for å finne informasjon, men er sjeldan klar over kor stor, uoversiktleg og utfordrande nettet kan vere? Veit vi lærarar nok om dei mulighetene som ligg og ventar, eller om dei farane som ligg i dei ulike lenkjene? Gjer vår vankunne oss redde for å miste elevane i Internettjungelen? Blir vi blenda av mengda som ligg så lett tilgjengeleg, eller underviser barn og ungdom i kritisk og god bruk av mediet? Vi skal drive opplæring i fem grunnleggande ferdigheiter i alle fag for at elevane skal kunne uttrykke seg munnleg og skriftleg, kunne lese og rekne og kunne bruke digitale verktøy. (Læreplanen Kunnskapsløftet -06)

Undersøkingar viser at bruk av digitale verktøy i fag er ei utfordring for mange lærarar. Det er berre marginale forskjellar i korleis lærarar på ulike trinn svarar på påstanden om at LK06 har lykkast i å få fokus på digitale ferdigheter i de ulike faga. Hele 72 prosent av lærarane er einige i at dette ikkje alltid fungerer godt nok. (SMUL, 2012)

«Det er viktig at lærarane kan vurdere relevans av, og ta i bruk ulike medium i arbeidet med elevane si læring.(...) og gjere seg kjent med etiske og juridiske problemstillingar ved bruk av media.» (L K-06) Læreprosessane som blir stimulert ved digitale verktøy er avhengig av læraren si forståing og planmessige utnytting av verktøyet. Eit gjennomgåande funn var og at elever med svært ulik faglig kompetanse samarbeider og støttar kvarandre når dei arbeider med IKT. «Bruken av IKT synes å stimulere til kunnskapsdeling mellom elever som har ulike faglige forutsetningar, og virker også generelt (...) aktiviserende på elevene.» (Norges forskingsråd, 2008)

1.3 Kan ulike måtar å vere leselærar på endre /modifisere oppfatta leseprestasjonar?

«Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs.» (St.meld. nr 30, Kunnskapsdepartementet 2003/2004) Skal vi ha tru på at vi som pedagogar kan gjere ein forskjell for elevane sitt utbytte av litteratur og lesing i alle fag?

Kverndokken (2012) nemner fleire fellestrekk for å vere ein god lese-litteraturpedagog. Han legg vekt på viktigheita av å vere ein lesar, gje til kjenne at ein les, og vise engasjement for lesing og litteratur. Det er og viktig å ha oversikt over ny litteratur. Litteratur treng ferskvare, sjølv om vi ikkje må gløyme gode klassikarar. Å vere leselærar krev at ein kan kombinere oversikt og fagleg kunnskap og kan

formidle litteraturkunnskapen til elevane. (Kverndokken, 2012:21) Gode leselærarar les ikkje fordi dei vil, men fordi dei berre må lese, og må fortelje kva dei har lese, med glød, iver og entusiasme. Ein må tore å vise kjensler samstundes som ein delar opplevingane. Men like viktig som evna til å formidle og engasjere er evna til å kunne lytte til det elevane er opptekne av, og kva dei har lest. Stemmene i tekstane kan opplevast svært ulikt, og som litteraturlærar kan ein få med elevane i ulike verder, via ulike personar i ulike tider. Opplevingane er uendelege, fantastiske, gripande og skremmande, men tekstane treng å lesast, erfarast og jobbast med i diskusjon og samtalar.

1.3.1 Lærartypar: omsorgslærar og/eller kunnskapslærar

Alle veit at lærarar er som folk flest veldig forskjellige, og mange av oss vil gjerne likne på miss Honey, den søte snille, omsorgsfulle og kunnskapsrike læraren i *Mathilda* av Roald Dahl. Ho som støttar og stimulerer Mathilda til å lese, og bruke tida på litteratur. Eller sympatiserer vi meir med Miss Trunchbul, den valdelege overlæraren som synes at alle barn er ufordragelege, og som helst vil kvitte seg med problema? Eller ligg idealet i den strenge og svært kloke rektor Humlesnurr?

Dei fleste av oss er mest sannsynleg ei blanding av omsorgslærar og kunnskapslærar, og kva som krev hovudfokus kjem mykje av kva for aldersgruppe ein underviser i. Alle elevar treng kunnskapsrike og omsorgsfulle lærarar som ser kva dei treng for å utvikle seg maksimalt og komme seg til neste utviklingssone. Den handlinga og dei haldningane vi møter elevane med, vil vere med på å styre det som skjer i klasserommet, i undervisninga og ikkje minst som leselærar.

Kunnskapsdepartementet (2008-2009) St.meld. nr. 11 set fokus på at det er blitt viktigare å legge til rette, inspirere og rettleie enn berre å formidle fagstoff. Lærarar som formidlar, fortel, motiverer, kontrollerer, repeterer, spør, sanksjonerer, som går på og som er engasjerte, ser forskarane lite av. Internasjonal forskning viser at det er slike aspekt ved lærarrolla om er med på å avgjere om undervisninga fungerer godt for elevane eller ikkje.

Elevar likar strenge, rettferdige lærarar, som ser dei, men som er rike på kunnskap. Når læringa er det viktigaste må ein og sjå til at alle kjenner seg sett og høyr, og at dei er viktige i rolla som elev. Omsorgsrolla er nødvendig for å skape trygge rammer og eit godt læringsmiljø. Omsorgslæraren kan ha oversikta med seg, men treng ikkje uttrykkje den verbalt eller med store fysiske rørsler, men med hjelp av små teikn og blikk som signaliserer at ein ser og veit kva som skjer, noko som og kan vere nok til at ungdomen kjenner seg lagt merke til. (Nordahl m.fl. 2011)

Dale (2009:4) seier at dersom alle elevar skal få «tilfredsstillende utbytte av opplæringa», må det utviklast kriterier som er knytt til profesjonelt skjønn og sakkunnskap. Vi treng minimumskriterier for undervisninga i forhold til elevane sitt utbytte av den skolefaglege opplæringa. Korleis er kvaliteten

på det som skal gjerast? Kva for sanksjoner kan nyttast dersom ytinga vert gjennomført på ein lite aktsam og uforpliktande måte?

Kunnskapslæraren kan delast inn i mange variantar, og er nok like forskjellige i si formidling av kunnskap, som elevane er i sin oppfatning og tileigning av kunnskap. I mange undervisningsmiljø finn vi arenaer med fokus på at vi har ulike styrkesider. Via disse styrkesidene eller domena til Macken-Horarik lærer vi på forskjellige måtar, og sit igjen med individuelle opplevingar og utbytte av kunnskapsformidlinga. Howard Gardner og Thomas Armstrong (2000) har og peikt på kor viktig det er med variasjon og ulike vinklingar på læringsmål i skolen. Dei snakkar om å vurdere elevane sine intellingensar, men for dei som ikkje er tilhengar av intelligenstanken, brukar dei indikatorar som skal skape medvit om korleis elevane lærer best, og korleis ein kan avsløre elevane sine styrkesider. Dette inneber at vi treng kunnskap om elevane, om kva dei gjer når dei får vanskelege oppgåver eller kva dei held på med av fritidsaktivitetar (Armstrong 2000:41)

Learning is very personal to the teacher and to each student. While we assemble students in groups the meaning of the implications of education is personal for each of us. This does not mean we need to attend to individualized instruction, but we need to be aware of the progression of knowledge and understanding for each student- and how they learn by themselves, learn with others, and learn with adults, along with an awareness of what they bring from their home and their culture. (Hattie 2009:241)

Både Hattie (2009) og Nordahl (2011) er opptekne av at måten læraren formidlar kunnskap på er svært avgjerande for om elevane sit igjen med maksimal, moderat eller dårleg forståing av fagmåla for økta eller perioden. Dette gjeld sjølvstund ikkje minst leselæraren som skal formidle kunnskap via ulike tekstar i alle fag. Dette viser at kunnskap om korleis elevane lærer best saman med kunnskap om tekstane og måla for faga kan vere det beste grunnlaget for størst utbytte av undervisninga.

Som lærarar bør vi vere gode rollemodellar også når det gjeld lesing. Korleis vi viser at vi nyttar lesing kan vere viktigare enn det vi seier til elevane. Lærarar som inspirator og den som har kontroll og legger til rette, er nødvendige for didaktisk organisering av lesing i dei ulike faga. Det blir arbeid svært lite med lesemotivasjon i klassane. Det gjeld både innsatsen for å stimulere elevane si haldning til verdien av lesing og innsatsen for å styrke elevane sine forventningar og tiltru til egne evner til å forstå tekstar. Ein god del av elevane (flest gutar) melder at arbeid med skjønnlitteratur på skolen har gjort at dei ser på lesing som plikt og tvang, og at dette arbeidet derfor har hatt negativ effekt. Som gode leseinspiratorar trekker dei fram familie og venner. (Norges forskingsråd, 2008)

1.3.2 Prinsipp: Lesebokstyring eller aktualitetsorganisering

Det er et mål at elevene skal møte mange sjangrer og mange lesemåter i det tekstuniverset de presenteres for i skolens fagtekster, og det bør være et mål at de tekstene det arbeides med i skolen synliggjør lesemåter som er viktige å beherske også utenfor skolen. (Skjelbred ref i Maagerø og Seip Tønnesen 2006:44)

Skjelbred skriv i *Sjangrar og lesemåter i fagtekster*, at tekstane i skolen kan ha sine avgrensingar, då dei ikkje alltid samsvarer med det elevane les i fritida. Lærebøkene har i dei fleste faga oppgåver som går ut på å hugse kva som står i teksten, og kunne fortelje att det som står der utan å måtte forstå innhaldet. Det er nok dette mange elevar, og ikkje minst gutane, ser ut til å miste den indre motivasjonen for når dei ikkje veit kva som er formålet med lesinga eller jobbinga med tekstane.

Vi veit at det viktigaste med lesinga er at vi forstår det vi les og kan nytte det vidare til ulike oppgåver i ulike settingar. Vi lever i eit tekst- og kunnskapssamfunn der ein må kunne hente og bruke informasjon i mange situasjonar. Når vi snakkar om «kunnskapssamfunnet», er det fordi kunnskap og kreativitet er viktige drivkrefter for verdiskaping i samfunnet, og det viktigaste i arbeidslivet er ikkje lenger kapital, bygningar eller utstyr, men menneska sjølve. 80 prosent av den norske nasjonalformue er menneskelege ressursar. Utviklinga mot et meir kunnskapsdrevet samfunn må sette søkjelys på personalet si læring, og ikkje berre elevane si læring, løyse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåtar på skolane. (St.meld. nr. 30, Kunnskapsdepartementet, 2003-2004)

Learning to read, reading to learn

Lære å lese, og å lese for å lære, bør være like sjølvsgt. Det skjer vesentlege endringer når barna har knekt den tekniske koden som første del av leseprosessen. Vgen frå den tekniske løysinga til forståing og oppleving tar lang tid og kan vere tung om ein ikkje er motivert eller forstår poenget, eller målet med arbeidet. Kor ofte stiller vi spørsmål til tekstar som ungdomen i huset les? Kor ofte engasjerer vi oss i ungdomsskoleeleven si oppleving av det dei les og er oppteken av?

Gut 6: «Eg skulle ynskje at ...(engelsklæraren) hadde visst kor mykje engelsk eg kan. *Halo*-spelet lærer meg mykje meir engelsk enn skoleboka gjer. Der må eg legge planar for korleis eg skal angripe, eg må lese kodar og forstå beskjedar, og det klarer eg.»

John Hattie og Thomas Nordahl er mellom fleire som har sett på kva i skolen som kan endrast for at elevane skal lære best mogleg. Dei har sett på læringsmiljø med fysiske og psykiske rammer og moglegheiter i gruppesamansetting, læraren sin kompetanse, relasjonar og konstruktive tilbakemeldingar.

Det som kjem klart fram hos begge er at læraren som pedagog er svært viktig. Ein må ha fokus på rolla si og ansvaret sitt, når ein skal undervise barn og unge. «Det å differensiere undervisningen, gjøre den forutsigbar og samtidig fremstå som en trygg og tydelig voksen er avgjørende faktorer i alle elevers læring og utvikling».(Nordahl m.fl.2011:58)

Pisa-undersøkinga i 2000 viste nedslående resultat i lesing, og det var spesielt skilnaden på jentene og gutane i Noreg og svara frå ungdomane sjølve, har gjort til at eg ville forske for å sjå på kva som skal til for at gutane skal få meir interesse for lesing. Kan det hjelpe dersom dei får betre rettleiing, veit måla for lesinga og i tillegg har god kunnskap om best eigna strategi for jobbing med lesing?

Eg enda opp med to problemstillingar, ei overordna som ser på det som ikkje er bra i dag og prøver å finne årsaker og ei som siktar meir framover og som kanskje kan hindre den første i å gjelde for ettertida.

- **Kvifor gjer gutar det ofte dårlegare enn jenter på leseprøvar?**
- **Korleis kan vi lære elevane våre å lese for å lære?**

1.4 Oppbygging og avgrensingar

Når eg har ei problemstilling med ein påstand som startar med kvifor, krev dette at eg kan dokumentere at gutar faktisk gjer det dårlegare enn jenter på leseprøvar, noko eg skal bruke resultatata både frå internasjonale og nasjonale undersøkingar for å konkretisere og diskutere.

Eg kunne modifisert påstanden med mange, dei fleste eller fleire, men då hadde det etter mi meining vore betre å sette lys på ulike grupper av gutar for å sjå på forskjellen der. Derfor byggjer eg opp mi masteravhandling med å snakke om gutars haldning til lesing, og evne til å nytte lesing i ulike situasjonar generelt, og meir spesielt korleis gutane på 5.trinn, ved eigen skole gjer det.

PISA- undersøkingane viser at i Noreg les 20 prosent av elevane så dårleg av dei ikkje meistarar dagleglivstekstar. (Roe, 2008) «Gi rom for lesing!» var eit prosjekt som den norske regjeringa ville skulle styrke lesekompetansen. Den varte frå åra 2003-2007, og skulle stimulere til auka leselyst og styrke lesedugleiken blant born og unge. Sjølv om dei mente at resultatata gjekk i positiv retning, kunne rapporten frå 2006 vise at det var langt igjen for norsk ungdom, og då mest for gutane.

Det er fortsatt grunn til å rette oppmerksomheten mot gutter og lesing, og å få med videregående opplæring i større grad. Læringsstrategiar er framgangsmåtar elevane bruker for å organisere si eiga læring. Gode læringsstrategiar fremmar motivasjonen for læring og evna til å løyse vanskelege oppgåver, også i vidare utdanning, arbeid og fritid. Bruk av lese- og læringsstrategiar er viktig for at elevane skal lese på ein effektiv måte, få best mogleg lesekompetanse, og auke forståinga i alle fag.(Gi rom for lesing, udir-2006)

Kan god opplæring i bruk av læringsstrategiar betre lesequaliteten hos barn og ungdom? I denne oppgåva vil eg fyrst ta for meg ulike teoretiske tilnærmingar på lesing generelt, knytt opp mot teoretikarar som Mary Macken-Horarik, Hans- Georg Gadamer og John Hattie. Deretter kjem den inn på undervisning i lesing i alle fag, og bruk av lese- og læringsstrategiar. Dette med tanke om at alle treng god lesekompetanse for å få utdanning og jobb, og som deltakar i samfunnet.

2 Teoretisk bakgrunn

I denne delen av oppgåva vil eg sette fokus på kva regjeringa og utdanningsdirektorat via læreplanen ser på som kjenneteikn på kunnskap og ferdigheiter i lesing, og kva internasjonale og nasjonale leseundersøkingar vurderer som viktig. Dei kjenneteikna vil eg prøve å knyte opp mot sentrale teoretikarar som Macken- Horarik sine domene og horisontsamansmelting til Gadamer. Eg ser og på Runar Andreassen sitt syn på opplæring i sjølvregulert læring, og Thomas Nordahl m.fl. sin rapport om vurdering av læringsmiljø, ei undersøking av skoler med små kjønnsforskjellar. Alle punkta her er viktige, men lengda på oppgåva gjer ikkje rom for å gå djupt inn i dei ulike teoritilnærmingar. Eg vil prøve å trekke ut og dra nytte av det som er mest relevant for å grunngje funna.

Læring påverkar heile mennesket og kjem i lys av det ein opplever, også utanfor skolemiljøet. Det skapar ei heilheit for læring og kompetanse.

A safe environment for the learner is an environment where error is welcomed and fostered because we learn so much from errors and from the feedback that then accrues from going wrong direction or not going sufficiently fluently in the right direction. (Hattie, 2009)

Hos Hattie (2009) finn vi resultat frå forskning med tydelege teikn på at nokre undervisningsformer har betre effekt enn andre. Vi treng medvit om korleis vi best kan undervise for å fremme læring.

Så lenge norsk ungdom ikkje har god nok lesekompetanse er det viktig å sjå på korleis vi kan jobbe for å betre lesinga. O det ikkje skjer, vil for mange gå ut av skolen utan ferdigheitene dei treng. I tillegg kan Norge få svakare kompetansenivå i befolkinga, og dårligere kvalitet i høgare utdanning og arbeidsliv. «Manglende leseferdigheter gir færre valgmuligheter for senere utdanning og yrkesliv. For å opprettholde Norges konkurranse- og innovasjonsevne og velferdsnivå er det nødvendig at flere enn i dag har svært gode kunnskaper og ferdigheter».(St.meld. nr. 31,Kunnskapsdepartementet 2007-2008)

2.1 Omgrep og forståing av læreplanen for utdanning

Kva tyder kunnskap og ferdigheiter i lesing i læreplanen og i samfunnet?

Erfaring og forskning viser at di mindre ein har med seg av førehandskunnskapar som ein kan knyte ny kunnskap til, di langsamare og mindre overkommeleg blir læringa. Særleg viktig er dei grunnleggjande referanserammene i ulike fag. Dei er avgjerande både for å tolke ny informasjon og for å styre leitinga etter nye fakta. Manglar referanserammene som kan gi inntrykk og delkunnskapar meining, har dei ingen verdi. Ordnande kunnskap må til for å lære å lære - for å bruke det ein veit til å få grep på det ein ikkje kan. Det er heilskaplege rammer som gir mønster for nye bitar i mosaikken. Overblikk og samanheng er derfor viktig for å planleggje og samarbeide om undervisninga på tvers av fag. Den gjensidige faglege relevansen trer då fram og det utviklar seg ei heilskapleg forståing.

Allereie i innleiinga til prinsippa for opplæringa i LK06 står det: «Opplæringa skal fremme allsidig utvikling hos elevane og auke kunnskapane og ferdigheitene deira. Fellesskolen skal ha ambisjonar på vegner av elevane, gi dei utfordringar og mål å strekkje seg mot.»

Læreplanverket for Kunnskapsløftet, også kalla LK-06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) skal løfte kunnskapsnivået i skolen med fokus på fem grunnleggjande ferdigheiter, som skal integrerast i alle fag. Berre med namnet på læreplanen gjer elevar og foreldre eit løfte om at dette er mogleg. (Apelseth 2012) Dette inneber lovnad om omfattande elevprestasjonar i samtlege fag, med høge kompetansemål og god kvalitet i dei grunnleggjande ferdigheitene, som eit resultat av grundig innlæring i tekstforståing, med blant anna tolking, analysing og bruk av opplysningar. For at dette skal vere mogleg må dei fleste ha god og systematisk trening over tid, kunne bruke ulike læringsstrategiar utifrå tekst og oppgåver, men og vere kjend med korleis og kvifor.

Under den generelle delen av læreplanen finn vi: «Opplæringa må tilføre haldningar og kunnskap som kan vare livet ut, og leggje fundamentet for den nye dugleik som trengst når samfunnet endrar seg raskt. Ho må lære dei unge å sjå framover og øve evna til å velje med fornuft». (LK-06) Elevane kan nå eit læringsmål berre når dei veit kva som er målet og kva dei må gjere for å nå målet.

Teachers need to have a clear picture of the learning targets, objectives, or goals they are teaching, and they must communicate this information to their students in language that the students understand. Teachers have to be sure their students fully realize why they are participating in an activity and what they are supposed to be learning. (Black & Wiliam, 2001: 4)

2.2 Macken-Horarik og domena for læring

Mary Macken- Horarik er ein australsk språkforskar som er spesielt opptatt av at læring skjer på ulike område i samfunnet. Unge les mange ulike tekstar, og blir påverka av tekstar både på skolen og i

fritida. Dette kan skape store utfordringar, og for mange betyr det at ein må lese, lytte til, sjå på filmar og kommentere tekstar ein ikkje har så mykje erfaring med, men som er det elevane er oppteken av, og som skapar deira referanserammer. Macken-Horarik ser på det som gunstig at lærarar byggjer på dei erfaringane dei unge har frå andre arenaer -også i skolen. Mennesket er eit produkt av alt det ein opplever og praktiserer. Ho er og oppteken av at det i vårt kunnskapssamfunn ikkje lenger berre er fire ferdigheiter, men i tillegg til lesing og skriving, snakking og lytting, må vi ha fokus på titting. I den norske læreplanen har vi digitale ferdigheiter som den femte, og den har i seg både å sjå på filmar og deltaking i spel, og forventningar om at elevane også skal lage noko som er digitalt. Ho snakkar om tre domene for læring som kan knytast til lesing for barn og unge:

- Dagleglivet sitt domene: Dette handlar om dagleglivet i heim og nære omgjevnadar.
- Det spesialiserte domenet: Her finn vi dei spesialiserte fagområda på skolen.
- Det kritiske domenet eller refleksjonsdomenet: Dette domenet inkluderer erfaringar og interesser frå ei sosialt mangfaldig verd, full av motsetnader. Dette finn vi både utanfor og innfor utdanningsinstitusjonane.

Macken- Horarik understrekar kor viktig det er med synleg og individuell pedagogikk når elevar skal møte tekstar. (Macken- Horarik 1996,1998 ref. i Maagerø og Seip Tønnesen, 2006)

Det første området, **dagleglivet sitt domene**, byggjer på dei erfaringar og aktivitetar dei unge held på med utanfor skolen. Kva slags tekstar barna møter i dagleglivet sitt domene heng saman med aktivitetane i familien, og dei aktivitetane dei sjølv held på med. Det startar gjerne med den munnlege praten i familien rundt daglege gjeremål og rutinar. Det kan handle om samtalar ved middagsbordet eller andre vanlege settingar, i tradisjonelle situasjonar, når ein kommuniserer med vener, leikar og spel, som gjerne føregår i munnleg form. Dagleglivets domene er samansett av ulike semiotiske system, som krev at systema vert sett i høve til kvarandre, når ein kjenner systema. Barn vil ha mykje erfaring og god kjennskap i det daglege domenet før dei går vidare i jakta på kunnskap. Gode og sikre stillas i form av god rettleiing og tydelege mål i det daglege, vil leie barnet trygt vidare. Dagleglivets domene vil og etter kvart ha skriftleg form, som når barn skriv eller les hugselappar, beskjedar, bursdagskort eller skilt, eller chattar med vener på nettet. I dei situasjonane kan dei bruke ord og uttrykk meint for personar som skjønar forkortingar og ironiske vendingar. Dette er nokre av dei mange semiotiske system i den skriftleg delen av dagleglivet. Meldingar, lappar, mail og sms kan vere svært implisitte tekstar, då dei som utfører kommunikasjonen kjenner kvarandre godt og har felles erfaring. Dei skjønar den skrivne bodskapen sjølv om den kan virke uforståeleg for andre.

Det spesialiserte domenet er domenet for dei ulike faga i skolen, med dei omgrepa og vendingane som er nødvendig for å få det faglege medvitet i det einskilde emnet. Når ein skal lære og tileigne seg kunnskap i skolen er det viktig å begynne med det kjende, som vanlege ord og uttrykk før ein introduserar avanserte og abstrakte formuleringar. Ei stadig utviding av læringsområdet vil gje betre oversikt og etablering av tidlegare ukjende ord og omgrep. Etter kvart blir dei og ein del av den naturlege vokabularen. Dette er då med på å skape mindre framandgjering av avansert språkbruk. Her er det viktig å ha fokus på overgang frå barnehage og heimtil kunnskapsskolen. Ved stadig gjentakning av ordbruk i ulike settingar, og lesing av tekstar der liknande uttrykk vert brukt, vil det bli meir naturleg etter kvart. Ein får ei utvida forståing av korleis tekstar og omgrep kan tolkast, kva for oppfatningar ein kan støyte på, eller sjølv kan etablere i sin tekstskeping eller i samtaler.

Refleksjonsdomenet, eller det kritiske domenet vert omtala som vidareføringa av dei to andre domena. Dette er domenet for diskusjon, analysing og drøfting, der ein viser evne til å sjå seg sjølv og det ein har lært i ein samanheng som kan evaluerast. Ein er då kritisk i si eiga vurdering av både tale og skrift, der ein kan stille spørsmål eller kome med argument for standpunkt, og utfordre eigne eller andre sine meiningar. (Macken-Horarik ref i Maagerø og Seip Tønnesen, 2009:25)

2.3 Gadamer sin teori om «kommunikasjon som horisontsamansmelting»

Hans- Georg Gadamer oppfattar all kommunikasjon med historiske fenomen, kunstverk, personar og tekstar som eit samspel mellom to partar, der den som seier noko om kunsten, teksten eller liknande, er innforstått med dei kriteriana som gjeld. Gadamer hevdar at ein aldri kan stille seg objektiv til noko. Han var oppteken av at menneske si førforståing spelar ei avgjerande rolle i sjølve forståinga, og at kvar og ein står i ein kulturell og historisk tradisjon ein ikkje kan tre ut av. Verda er berre verda når den får komme «til orde». Språket er berre språk ved at verda kjem til syne i det. (ontologisk differens) Det er språket som bestemmer kva ein forstår, det definerer kva som er innafor det moglege for forståinga.

For å forstå en fortidig tekst må vi anerkjenne de overleverte fordommenes autoritet. Uten dette forstår man ikke. Dersom man fjerner fordommenes autoritet og tradisjon vil mulighetene for forståelse fjernes. Forståelsen må ikke bare tenkes som en handling som subjektiviteten utøver, men som et uttrykk i en overleveringshendelse hvor fortid og natur hele tiden formidles. (Gadamer 1993:319)

Hermeneutisk – åndsvitskapleg metode gir innsikt i korleis ein kan betre forståinga av noko ved hjelp av før-forståinga, grunnleggande meiningar og visse fortolkingsreglar.

Gadamer karakteriserte denne forskingsprosessen som den hermeneutiske sirkel, der erfaringane med problemområdet og den førforståinga ein har stadig vil avdekke nye spørsmål og bringe ny

innsikt i møte med ny kunnskap. Hermeneutikken er i mangt meir oppteken av spørsmåla enn dei endelege svara, og hovudvekta ligg i søkinga etter den intersubjektive forståinga.

Han hevdar og at vi alle er omgjevne av ein felles forståingshorisont, der både det medvitne og det umedvitne er ein del av oss. Ein horisont som omfattar kvar enkelt si forståing av verda, kan bidra til å vidareføre den enkelte si forståing inn i ein større samanheng og utvikle eit holistisk perspektiv, eller heilskapleg syn på omverda. I møtet mellom to eller fleire personar i den hermeneutiske arbeidsmetoden kan spiralkonseptet ha stor verdi. Spiralen kan føre fram til ei samansmelting av ulike forståingshorisontar, altså den kunnskapen og før-forståinga kvar enkelt har, og til slutt kan vi få det som Gadamer kallar for ei horisontsamansmelting:

Teksterfaringar utifrå eit Gadamersk perspektiv:

- Før-forståing er det du har med deg i frå det daglege i heim, vennekrins og fritidsaktivitetar.
- Forståing er korleis dei forstår sjangeren, korleis dei oppfattar delar av den kjende teksten og knyt den opp mot det nye ein erfarar.
- For-dommar kjem når ein er kritisk og argumenterande ut i frå det ein har erfart tidligare.
- Forståingshorisonten i den språkleg kommunikasjon vil kunne endre og utvide seg ut i frå diskusjonar og argument frå andre.
- Hermeneutisk erfaring sit ein igjen med etter at ein har opplevd, lese eller diskutert.

«Den horisontsamensmelting som foregår i forståelsen, er språkets verk». I ein ekte samtale er samtalepartnarane opne for at dei sjølve ikkje eig sanninga. Deltakarane har ikkje føringa, men lar seg føre av stad. Samtalen blir ei reise ein ikkje veit kor går eller kva ein vil erfare. «Verden er bare verden når den kommer til ordet.»

2.4 Grunnleggande ferdigheiter

«Noen grunnleggende ferdigheter er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. I Kunnskapsløftet er disse definert som å kunne lese, regne, skriftlige og muntlige ferdigheter, i tillegg til digitale ferdigheter».(udir.no)

Leiing og lærarkollegiet ser på grunnleggande ferdigheiter i alle fag som vanskelege å jobbe med i den daglege undervisninga. Ein må tenke nytt, eller annleis. Maagerø og Seip Tønnesen (2009) snakkar om kor viktig det er at fagtekstane elevane møter i skolen gir gode førebilete på akkurat dette målet. Når skolen skal drive opplæring i lesing som ein av dei grunnleggande ferdigheiter er det ikkje likegyldig kva for tekstar ein nyttar, eller kva for ein lesemane tekstane inviterer til. Desse tekstane skal gi opplæring i korleis ein møter tekstane i samfunnet, og korleis ein skal bruke dei. Dette kallar Maagerøe og Seip Tønnesen (2009) leseoppdraging. Dei stiller og spørsmål om korleis vi

brukar tekstane i skolen, og om tekstane skapar reflekterande diskusjonar og synleggjer korleis ein kan finne informasjon og kunnskap. Dei seier vidare og at vi må vere meir opptatt av å gjere synleg ulike måtar å bruke tekstane på utan at elevane låser seg i kva den spesielle læraren vil spørje etter. Her er det og nærliggande å sjå på Gadamer sin erfaringshermeneutikk, då han er opptatt av forskjellen mellom hypotesar og fordommar, og meiner fordommar skal nyttast i kommunikasjon. Han meiner at berre gjennom medvit kan fordommen gi plass til den nye kunnskap. Den nye sannheita må integrerast i sjølve forståinga ved å gå vegen om fordommen. Det er gjennom fordommen sannheita får relevans som slepp den inn i personlegdomen- sjølv om resultatet er at fordommen må endrast.(Gadamer 1995:276)

Vi kan ha hypotesar om tenkte situasjonar kor utspørjinga og erkjenningsfunksjonen er kontrollert, medan fordommen byggjer på før-forståing og har potensiale til å vere erkjenningsskapande og forståingsutvidande. Her ser Gadamer (1995:275) på mennesket som ein del av verda, og alle dei erfaringane som ligg i det å vere eit menneske med personligdom.

Måla for dei grunnleggjende ferdigheitene (LK-06) på ulike nivå ble definert slik: Å kunne lese og uttrykke seg skriftlig og munnleg er evna til å uttrykke og tolke tankar, følelsar og fakta i både skriftlig og munnleg form (lytte, snakke, lese og skrive), og kunne bruke språket i eit breitt spekter av sosiale samanheng: i skole, arbeid, heim og fritid. Dette inneber og å være i stand til å kommunisere ved bruk av relevant teknologi.

«Grunnleggjende fagkompetanse er en betegnelse som viser til at eleven kan benytte basale ferdigheter og kunnskaper innenfor hovedområder relatert til kompetansemålene etter det angitte årstrinn.»(Dale, 2009)

2.4.1 Å kunne lese i alle fag

Maagerø og Seip Tønnesen (2009: 15) hevdar at lesing er ein kompetanse som inneber å kjenne seg heime i ein skriftkultur, kjenne eit breitt spekter av sjangrar og ulike kommunikasjonssituasjonar, og kunne ta skriftona i bruk for eigne formål, og i samspele med andre teiknsystem.

Leseferdigheter er sentrale i alle fag. Elevene skal utvikle ferdighetene fra å kunne trekke sammen bokstaver til ord på 1. årstrinn, til å bli funksjonelle lesere som kan lese og tolke alle typer tekster, fra romaner og essay til tabeller og bruksanvisninger i Vg3 (udir.no)

Å kunne lese i norsk har alltid hatt ein stor og viktig plass i læreplanane. I Kunnskapsløftet er det å kunne lese ein grunnleggjende ferdigheit som norskfaget tar et særskilt stort ansvar for gjennom både den første leseopplæringa og gjennom heile det 13-årige skolelaupet. Lesing blir vurdert som ei ferdigheit og ein kompetanse, både historisk og kulturelt og ut i frå erfaring.

Gut 6: «Eg likar best å lese i naturfag, for der er det mange bilete og ikkje så ...tett med ord, sjølv om det er ser tett ut så er det ikkje så mykje. Det er spennande det som står der. Ein kan liksom sjå litt her og der, ...hm og på andre sider.»

Lesing er avhengig av kulturforståing og utviklar kulturforståinga, og gjennom lesing får elevene ta del i tekstkulturen. På denne måten får dei erfaringar som gir moglegheit for læring og oppleving, og for å forstå seg sjølv og kunne være deltakar i samfunnet.(LK-06)

Gut 12: «Eg har fått boka om Zlatan, ein som spelte på Barcelona, til jul, og...eg trur, eh... at den passar ikkje for alle som ikkje kan nokke om fotball. Den er tjukk,...eh eg las den fort ferdig. Eg les i den av og til, eh når eg kjedar meg.»

2.5 Læringsstrategiar

«Bruk av læringsstrategiar har fått ein sentral plass i opplæringslova, då vi på Læringsplakaten les at «Skolen (...) skal: stimulere elevene (...) til å utvikle egne læringsstrategiar og evne til kritisk tenkning» (Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)

Læringsstrategiar er framgangsmåtar elevane bruker for å organisere eiga læring. Dette er strategiar for å planleggje, gjennomføre og vurdere eige arbeid for å nå nasjonalt fastsette kompetansemål. Det inneber også refleksjon over nyvunnen kunnskap og bruk av den i nye situasjonar. Gode læringsstrategiar fremmar motivasjonen for læring og evna til å løyse vanskelege oppgåver, også i vidare utdanning, arbeid og fritid.

Opplæringa skal gjere elevane medvitne om kva dei har lært, og kva som skal til for å nå måla. Kva for læringsstrategiar elevane bruker for individuell læring og læring saman med andre, vil vere avhengig av føresetnadene deira og den aktuelle læringssituasjonen. Opplæringa skal gi elevane kunnskap om verdien av eigen innsats og om medviten bruk og utvikling av læringsstrategiar.(Oppl.l. § 1-2 og den generelle delen av læreplanverket)

Eleven treng ikkje berre vere i stand til å bruke ulike læringsstrategiar, men vere medviten om formålet med å lese, lytte, skrive, snakke eller samhandle om når det kan lønne seg å bruke ulike strategiar. Rettleiinga legg ekstra vekt på lesestrategiar i et gjennomgåande laup.

Hattie (2009) har sett og samanlikna ulike måtar å lære på, og har vurdert dei utifrå kva som ser ut til å ha best effekt.

Resiprok læring vert av mange sett på som ei svært god undervisningsform, og Hattie (2009) seier den ser ut til å ha størst effekt på læring. Då har ein fokus på å lære studentane å bruke

læringsstrategiar som samanfatning, stille spørsmål, klargjere og føresjå. Dette skjer i dialog mellom lærar og elevar, mens dei prøvar å forstå ein tekst.

Tilbakemelding frå lærer til elev og frå elev til lærer, der den siste er viktigast, blir og vurdert høgt. Ein kan sjå på det som ein diskusjon der eleven vert påverka av det han sjølv kan formidle til læraren. Når du kan sette ord på det du ikkje veit, er du allereie på veg inn i forståinga.

Lære elevane å **gje eigne uttrykk** for stega for å utføre ei handling, saman med **metakognitive** strategiar, der eleven sjølv er medviten om korleis han/ho lærer best, ser og ut til å gje godt læringsutbytte.

Direkte instruksjon har vist seg og å ha stor verdi, dersom ein hugsar å være medviten om læringsmål, og kva resultat ein kan forvente av elevene og kan reflektere over kva som kan gjerast for å skape interesse for emnet. Det fungerer og godt om ein bestemmer seg for korleis stoffet skal presenterast, med input i form av førelesing, film, animasjonar mm. Modellering kan og nyttast der læraren viser elevane døme på kva som forventast av arbeidet deira og til slutt ser til at elevene har forstått det som er undervist. Ein må hugse rettleidd praksis der læraren gjer elevene oppgåver slik at det er mulig å vurdere og gje tilbakemelding på om elevane meistrar stoffet

Avslutninga er viktig der ein gjerne har et resymé av kva som er gjort. Utdjupande praksis der elevene får arbeide med stoffet enten i form av heimearbeid eller klasseromsaktivitetar kan vere svært effektivt. Målet vil være at stoffet blir generalisert slik at elevane kan ta det i bruk på nye områder.(Hattie 2009)

2.6 Læringsmiljø med tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel, og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa. Elevane har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategiar og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsette kompetansemål. I praksis bør tilpassa opplæring skje innan klassa/gruppa i dei ordinære timane. Berre dei færreste har tid og ressursar nok til å gå ut over vanleg time- og romplan. Tilpassing kan då skje ved at ein underviser deler av elevgruppa i enkeltemne, medan resten arbeider med arbeidsoppgåver individuelt eller i par. Då vil ein fagleg-metodisk introduksjon til emnet kunne todelast: ein introduksjon som gjeld alle og ei ekstra økt for dei som manglar forkunnskapar. Under gjennomføring av eit opplegg kan heile gruppa arbeide med dei same tekstane, men med ulike arbeidsoppgåver/problemstillingar. Slike differensierte arbeidsoppgåver kan vere av ulik vanskegrad eller av ulikt omfang.(LK-06)

Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å meistre og å nå måla sine. (Udir.no, 2004)

Det finst ei rekke muligheiter for å tilpasse lesinga slik at alle elevar kan få utbytte av lesinga og utvikle lesekompetansen sin. Når det gjeld lesing av tekstar for generell oversikt over innhaldet, bør dei vere av ei vanskegrad som er over det nivået elevane normalt er på. Grunnen er at dei skal ha ein mulegheit til å utvikle lese-dugleiken vidare, og få noko å bryne seg på, noko som skaper utfordringar. Lesinga bør vere positiv for språkutviklinga og lese-kvaliteten. Jo meir elevane vert eksponert for tekst, dess meir vil dei lære av ord og strukturar, og dess meir vil dei vere i stand til sjølv å produsere munnleg og skriftlig tekst.

Satsing på lesing vart viktig i LK-06, då det vart innført fokus på grunnleggjande ferdigheiter, men har ikkje gitt gode nok resultat jamfør nasjonale prøvar i lesing Lesesatsingen fra 2010 til 2014 skal intensiveres, og med en særskilt vektlegging av gutters lesing jf. de store kjønnsforskjellene på dette området» (St. meld. nr.22, Kunnskapsdepartementet)

Nordahl m.fl. (2011) meiner at når mange skolar i Noreg har store forskjellar i læringsutbytte mellom gutar og jenter, kan det ha ein samanheng med at skolane ikkje nødvendigvis driv ein forskingsbasert undervisning. Fleire skolar har ein pedagogisk praksis med sterk vektlegging på sjølvregulert læring, der undervisninga er relativt sterkt individualisert. Dette er ein pedagogisk praksis som det kan sjå ut til at gutar har større problem med å meistre enn jenter.

Dersom ein driv med omfattande bruk av individualisert undervisning gjennom sjølvregulert læring krev det god indre motivasjon, kunnskap om strategiar for å løyse ulike oppgåver, og ein treng å vere reflektert og medviten om kva ein driv med. Elevar som skal få eit godt læringsutbytte gjennom sjølvregulert læring treng være autonome, sjølvgåande og læringsorientert utan ytre påtrykk. Det er ei rekke gutar i skolen som ikkje har disse eigenskapane, eller klarer denne læringsforma. «Forskning om sjølvregulert læring og individualisert undervisning viser at det kan være problematisk for mange elevar og lærarar å realisere gode læringsprosessar gjennom denne forma for undervisning.» (SMUL-2012)

For ein del elevar vil det viktigaste være å bli ferdig med arbeidet, spesielt gjeld det arbeidet med leksene. Kva dei har lært blir uvesentleg. Rettleiinga frå lærar blir ofte resultatorientert med lite fokus på, eller medvit om strategiar og refleksjon hos eleven. Rettleiing ser ofte ut til å bidra lite i høve til at eleven utviklar autonomi i bruk av læringsstrategiar. Fokus på å lære framfor å gjere kjem

fram som det viktigaste i rapporten til SMUL (2012). Det å nytte kompetansemål som kommunikasjonsuttrykk i LK06 meiner mange har bidrege til at lærarar må endre sin måte å tenke på. Endre fokus frå kva som skal gjerast, til kva som må lærast. «Generelt sett opplever lærerne dette som positivt (...) og de utfordres til å tenke på sammenhengen mellom undervisning og læring, (...) koblet til et fokus på vurderingskriterier og elevresultater.» (SMUL, 2012) Elevane sine muligheter for aktiv deltaking i faglege og sosiale fellesskap reduserast gjennom individualisert undervisning (Dale 2008).

3 Metode

I denne delen av oppgåva vil eg klargjere vala eg har gjort når det gjeld data og datainnsamling. Som tidligare nemnt er resultatata frå PISA-undersøkingane grunnlaget for at eg ville forske på lesing og bruk av lesestrategiar. Det var då naturleg å bruke sekundærdata frå desse internasjonale undersøkingane og samanlikne dei med primærdata frå mine egne undersøkingar og stille dei opp mot sekundærdata og primærdata frå dei nasjonale prøvene for 5. trinn ved denne skolen. Eg vil med andre ord bruke data som allereie ligg systematisert og vurdere svara for å sjå om problema berre gjeld ei aldersgruppa eller om det og kan stemme for yngre elevar.

Som lærarar har vi både makt og eit stort ansvar overfor elevane våre. Makta ligg i profesjonen som leiad og autoritet i klassa, noko som gjer at ein heile tida må vurdere det ein gjer for at alle skal kjenne seg sett, høyrd og verdsett som menneske. Ansvarer er stort og på det didaktiske og pedagogiske planet. Kvar enkelt elev har rett til undervisning og arbeidsoppgåver som er varierte og utfordrande, men mulige å forstå og mestre. (Befring 2010: 60)

3.1 Metodetriangulering

Det vart tidleg klart at eg måtte bruke fleire forskingsmetodar for å få fram breidda i korleis lærarar og elevar jobbar, tenkjer og kva begge partar veit og meiner om lesing i skolen. Det var viktig å få fram om lærarane veit korleis ungdomane les, og korleis elevane opplever oppfylginga frå lærar. Derneft kan ein sette lys på kva ein bør gjere i undervisninga og ikkje minst korleis ein eventuelt kan endre innstilling og arbeidsmåtar. Ut i frå dette vart det naturleg å tenkje metodetriangulering med ulike kvalitative metodar vurdert opp mot resultat frå sekundærkjelder.

Kvalitative metodar er best for å få fram ei nyansert forståing av heilheita, og ha mulighet til å kunne endre noko i ettertid, Det er viktig med forskning rundt lesing i alle fag , og ikkje minst med fokus på korleis gutar jobbar med lesing. Håpet er at ein ved å kombinere fleire metodar og resultat frå både internasjonale og nasjonale undersøkingar, kan finne ein raud tråd som viser kva som kan vere

problema for gutane i den norske skolen. Like viktig er sjølv sagt og å få fram kva gutane sjølv meiner kan gjerast. Viktigast er å få alle opp på eit nivå som stemmer med potensialet i kvar enkelt elev.

Når både lærarar og elevar får informasjonen, og samstundes kan få fortelje både anonymt og i grupper om korleis dei opplever kvardagen, håpar å få eit meir nyansert bilete. Kan hende kan det å vere meir open mot kvarandre påverke innstillinga og haldningane til partane også. Dersom alt vert gjort riktig, kan ein håpe på å bidra til å auke viljen til å endre arbeidsmønster. Det vart fort klart at det kunne vere interessant å prøve ut fordelane med klasseromsenquete, då det i denne metoden er lett å vere anonym, og gjer det lettare for respondentane å vere ærleg. Undersøking kan gjere det enklare for forskaren, ein treng ikkje vere til stades, samstundes som ein kan få eit større utval. Det kan då bli lettare å generalisere dersom andre krav er ivaretekne (sannsynsutveljing). (Larsen 2007)

Kvantitative metodar kan nyttast for å få ei representativ oversikt over resultatane, og gjere det lettare å presentere dei for andre enn dei involverte. Dette kan vere nyttig for å dokumentere tendensar på ulike årstrinn og fleire skolar, og å samanlikne dei med andre land, eller med skolar som har betre resultat. Dette kan synleggjere dei faktiske tilhøva i større delar av lokale og nasjonale miljø. I tillegg kan kvantitative metodar redusere informasjonsmengda til akkurat det ein vil vite, spørsmåla er gjort ferdige i forkant og respondentane svarar berre på akkurat det vi vil vite noko om.

Det vart svært interessant å sjå om ein kunne finne tendensar som styrka det ein allereie har sett under observasjon og oppfatta i fokusgruppeintervjua, for å sjå om hypotesane om at gutar les dårlegare eller annleis enn jenter, stemmer ut i frå deira eiga oppfatning, og ut i frå korleis dei faktisk jobbar i leseøker

3.1.1 Intervju som metode

Intervju er ein metode som har kvalitativ tilnærming og gir primærdata med mulighet for oppfølgjande spørsmål. Det viktigaste ved intervju, dersom ein ønskjer å styrke validitet og reliabilitet, er at ein utformar intervjusituasjonen ved å legge maksimalt til rette på informantane sine premisser for at dei skal kjenne seg komfortabel i intervjusituasjonen.

Når ein har bestemt om ein skal ha hjelpemateriale i form av til dømes bilete eller tabellar, eller ein skal satse på verbale opplegg utan anna enn verbal kommunikasjon, må ein og ta stilling til om ein skal halde eit strukturert eller ustrukturert intervju. Dette vert og kalla formelt eller uformelt intervju, då den formelle varianten har betre struktur og tillet mindre av eigne meininger. Eg intervju barn, og då var det mest naturleg med eit uformelt gruppeintervju. Ein kan lettare få i gang ein samtale eller ein diskusjon. Elevane kan slappe meir av og få vere impulsive og spontane.

Det er viktig å tenkje grundig igjennom spørsmål til intervjuguiden med fleire punkt: Er spørsmåla klare og tydelege? Er spørsmåla leiande? Krev spørsmåla spesiell kunnskap eller informasjon som ein ikkje veit om informanten har? Inneheld spørsmåla sensitive eller audmjukande områder som kan gjere at informanten vil vegre seg for å svare? Gir spørsmålsstillinga rom for at informanten kan ha eigne og utradisjonelle oppfatningar? (Dalen 2004:31)

3.1.2 Observasjon

Observasjon er ein kvalitativ metode som skal vise fenomen i sin naturlege form. Forskingsmetoden kan fortelje kva folk gjer, då dette kan vere forskjellig frå kva dei seier at dei gjer. (Halvorsen 2008:133) For å kunne observere lesing og bruk av lesestrategiar meinte eg at dette berre ville vere mulig om eg nytta deltakande observasjon, for å kunne stille spørsmål, snakke om lesinga og snakke med dei som eg blir observert. Eg valde vidare ein variant av observasjon som vert kalla passiv deltakande, strukturert og direkte observasjon, då eg ville sjå på, og spørje elevane om korleis dei ville lese og arbeide med ulike tekstar. (Halvorsen 2008:135) Eg ville ikkje prøve å endre handlingane deira med å vere aktivt observerande. Dei visste ein del om kva eg såg etter når eg var der. Det å velje strukturert observasjon var naudsynt i høve til tid og arbeidsmengd, og det medførte at eg berre kom i dei timane der klassen skulle arbeide med tekstar i norsktimane. Her fekk eg tydeleg sjå kor mykje meir eg kunne ha funne ut dersom eg kunne observere ei gruppe over lang tid, med ulike tekstar og i bruk av lesestrategiar.

3.1.3 Spørjeskjema

Som siste ledd i metodetriangleringa kjem bruk av enquete. Metodisk sett kan vi sjå på enquete som eit kollektivt intervju, der eit spørjeskjema går ut til mange informantar samtidig. Enquete er ei strukturert tilnærming som stiller strenge krav til systematisk utforming av både spørsmål og svarkategoriar. (Befring 2010)

Enqueten blei laga for å finne ut kva elevane på mellomtrinnet sjølv meiner er viktig med lesing, kva dei likar best og korleis dei sjølv meiner at dei lærer best. Dette var viktig for å få kunnskap om korleis lesesituasjonen ser ut for dei det faktisk handlar om, og korleis dei opplever lesesituasjonen. I tillegg treng vi å få idear om korleis vi kan endre undervisninga og oppnå større læringsutbytte. Spørjeskjemaet vart utforma med 10 spørsmål knytt opp mot lesing, interesser, bruk av læringsstrategiar og oppleving av rettleiing og nyttig informasjon for arbeidet i skolen.

Spørjeskjema for elevar

Klasseromsenquete er ei datainnsamling der det vert sett av tid til at alle i klassa kan svare anonymt og under strukturerte vilkår, der klassestyraren gir instruksar. I dette tilfelle avtalte eg tid med

kontaktlærarane for når eg kunne kome, og der alle i klassane fekk same informasjon frå meg om kva som var grunnen til undersøkinga og kva eg ville sjå nærare på. Det vart sterkt framheva at det var viktig at alle svarte ærleg om det dei sjølv meinte var rett for dei, og ikkje var opptatt av kva andre svarte eller kva dei trudde vi vaksne forventa.

Spørjeskjema for lærarar

I kollegiet ved grunnskolen der mine undersøkingar vart gjort er det til saman 60 tilsette med administrasjon, lærarar og assistentar. 45 av desse er allmennlærarar, faglærarar eller førskolelærarar med kompetanse for 1.-4. trinn. Skolen har stabilt personale med lite utskifting og høg grad av sjølvbestemt metodebruk i undervisninga. Det er gode muligheiter for etter eller vidareutdanning ved skolen, og akkurat no er heile kollegiet med på ei etterutdanning i klasseleiing. Dei som vil kan ta eksamen etter to år med førelesningar, teamarbeid og pålagde oppgåver i fellestida. Dette er noko dei fleste av dei tilsette er svært nøgde med, og mange kjenner det som nyttig i høve til kvardagen i klasserommet. I tillegg arbeider dei ein del med lesing som grunnleggande ferdigheit, der kvart team har fått boka *101 måter å lese leseleksa på(2012)* av Kåre Kverndokken. Boka er grunnlaget for høgtlesing og diskusjonar på teama, og enkelte har gått i gang med lesebestillingar for å få auka fokus på bruk av lesestrategiar og at elevane må lære seg å lære. Når eg laga eit spørjeskjema for lærarane hadde eg ønskje om å finne ut kva for ein leselærer dei er, korleis og kva dei les, men og kva dei veit om elevane sine. Til sist men ikkje minst korleis dei ser på vurdering, for og som læring.

3.2 Komparativ studie av tekstar i internasjonale og nasjonale leseundersøkingar

I denne delen vil eg sjå på tekstane som vert brukt i PISA-undersøkingane og i dei nasjonale prøvane i lesing, for å sjå på elevane sin handtering av, og kompetanse i å lese kontinuerlege tekstar til samanlikning med ikkje-kontinuerlege tekstar, og korleis dei klarar å svare på oppgåvene knytt til dei ulike teksttypene.

I både dei internasjonale undersøkingane og våre nasjonale prøver, vert elevane testa i evna til å lese forskjellige tekstar som ein finn publisert i aviser, tidsskrift, tabellar eller bøker. Den største forskjellen på disse prøvene er at dei internasjonale ikkje er tenkt opp i mot dei involverte landa sine læreplanar. Ei mindre gruppe av dei som er 15 år vert trekt ut til å gjennomføre prøven anonymt. Denne gruppa skal vise korleis den norske ungdommen ligg an i lesekompetanse i høve til 34 andre land. Sjølv om ikkje læreplanane i dei respektive landa ligg til grunn for tekstvalet, vil landa vurdere sine planar og undervisning om dei ikkje får resultat som forventa. Det såg vi tydeleg i Noreg i 2000 då vi fekk nedslåande resultat for våre ungdommar. Det var ikkje det at våre elevar gjorde det så dårleg gjennomsnittleg, men at jentene gjorde det gjennomgåande så mykje betre i lesing enn

gutane. Dei nedslåande resultat vart forsterka når vi samanlikna oss med land som er tilnærma lik oss på andre måtar, og her meiner ein vanlegvis dei andre nordiske landa.

Av dei andre landa i Norden gjer Finland det spesielt godt, og dei har mindre skilnad mellom jenter og gutar i lesing. Når Noreg i 2009 er tilbake på om lag same nivå som i 2000, etter å ha hatt ein nedgang i både 2003 og endå meir ned i 2006, er vi meir nøgd enn vi kanskje ville trudd. Dette kan ha med det å gjere at dei andre nordiske land har gått ned i poengskåre, medan vi ligg der vi starta. Det som er mest gledeleg med dette resultatet er at vi har færre på nivå 1 a og b, som er det lågaste nivået, men det som og bekymrar er at vi og har færre på nivå 5 og 6, som er det høgaste. Dei elevane som ligg på nivå 2 eller over, vil i følgje OECD vere i stand til å bruke lesekompetansen sin til å lære og til å delta i samfunnet. Dei som ligg under nivå 2 kan lese i teknisk forstand, og kan finne fram til informasjon som ligg eksplisitt og tydeleg uttrykt i teksten. Dei kan oppfatte hovudinnhald for emne dei kjenner, men kompetansen er ikkje god nok i vidare utdanning, i yrkeslivet og i andre situasjonar i livet. (Kjærnsli og Roe, 2010: 63) Noreg har heile 21 prosent under nivå 2. (pisa.no)

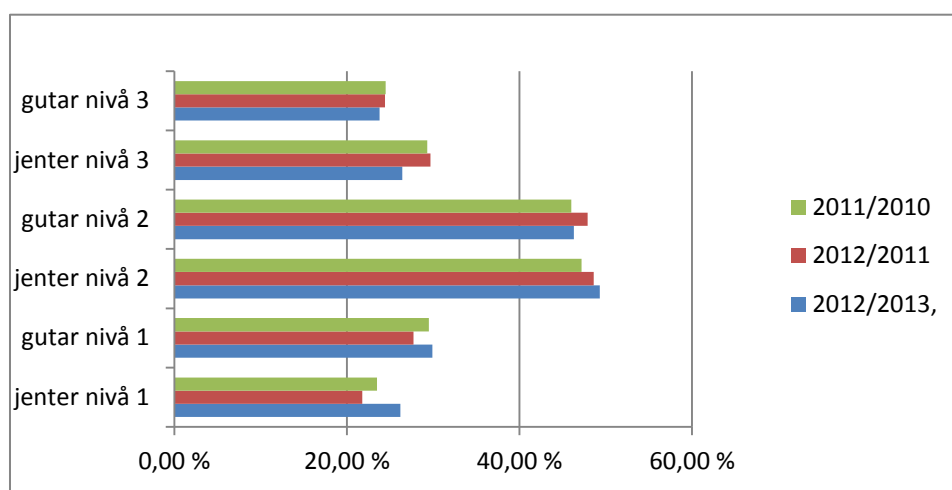
Det bør vere eit mål å få fleire opp på eit nivå der dei faktisk er i stand til å få seg ei utdanning, vere i stand til å utføre eit yrke og å kunne klare seg i samfunnet. Vi treng å få fleire over nivå 2 og få fram fleire på det høgste nivået. Resultata i 2009 viser at vi har fått ein reduksjon av elevar på nivå 4 eller høgare, frå 35 til 30 prosent, og når andelen på nivå 5 har gått ned frå elleve til åtte prosent i same periode, er det ikkje mykje å fryde seg over. Her kjem kjønnsforskjellane inn som faktorar vi bør sjå nærare på.

Det er store forskjellar mellom jenter og gutar når det gjeld andelen elevar på dei lågaste og høgaste nivåa. I både øvre og nedre sjikt av undersøkingane finn vi ein reduksjon av både gutar og jenter, sjølv om vi ikkje kan seie at dei nye nivåa under 1b og nivå 6 har signifikante forskjellar på grunn av låge tal/få elevar. Blant dei norske jentene skårar berre åtte prosent under nivå 2 i 2009, mot ti prosent i 2000 og femten prosent i 2006. Blant gutane er 21 prosent under nivå 2, mot 23 prosent i 2000, og heile 29 prosent i 2006. Elevar som ligg på nivå 4 og høgare blir i Kjærnsli og Roe (2010) omtala som gode lesarar. Her finn vi 22 prosent av gutane våre og 39 prosent av jentene i 2009, medan dette er ein nedgang på seks prosentpoeng. (Kjærnsli og Roe 2010: 69,70)

Kjønnsforskjell kan vi og sjå på dei nasjonale prøvane i lesing for 5.trinn for heile landet, Her ser vi at frå 2011 til 2012 har andelen på det lågaste nivået gått opp for begge kjønn, men har gått ned for begge på det høgaste nivået. På mellomnivået har andelen gutar gått ned frå i fjor, men har auka for jentene.

I PISA-undersøkinga ser vi at Noreg ikkje er det landet med størst kjønnsforskjellar i jentenes favør. Når det gjeld bruk av lesestrategiar, har heile fem av OECD-landa større forskjellar, deriblant Finland.

Likevel er dette noko vi bør sjå meir på, då jentene i Norden tydeleg viser kva for strategiar dei meiner er gode og mindre gode. Dei andre nordiske landa rangerar lavt strategiar som *å lese to gonger* og *å lese høgt*, noko dei norske jentene meiner er like gode som å konsentrere seg om dei delane som er lette å forstå. Dei andre landa set desidert høgast å setje strek under viktige delar av teksten, ikkje kjem høgare enn å diskutere innhaldet. Den største forskjellen ligg i bruken av *å streke under*, som strategi for læring, der både norske jenter og gutar ligg langt under dei andre nordiske landa. I *opposumming* ligg vi høgt og nærare Finland enn i noko anna strategibruk. (Nerheim Hopfenbeck og Roe ref i Kjærslis og Roe, 2010: 124) Det kan vere svært vanskeleg for elevane å førestille seg kva dei ville bruke, når det blir ein hypotetisk situasjon. Det er ein sjanse for at dei vel den strategien som dei trur dei brukar mest. Medviten bruk og trening i bruk av læringsstrategiar er nødvendig og nyttig for å få best mulig utbytte av tekstane.



Figur 1 Resultat Nasjonale prøvar for 5.trinn, nasjonalt snitt.

I undersøking mi var eg så heldig at eg fekk fysisk alle dei nasjonale prøvane for den klassen som hadde svakast resultat ved skolen, i tillegg til sluttresultata frå alle tre klassane. Dei to andre klassane låg på landsgjennomsnittet, og har ein jamn fordeling mellom jenter og gutar. Når eg ikkje hadde alleprøvene var det ikkje mulig å finne om om gutane i dei to klasane og strevde med dei kontinuerlege tekstane. Dette gjer til at eg har berre 29 nasjonale prøvar som kan seie noko konkret om teksttypene og oppgåvetypene, vurdert opp mot kjønn.

3.3 Utval

I denne undersøkinga ville eg først og fremst sjå på gutars haldning til lesing, kva dei les og korleis, og om dei hadde same opplevingane med skolearbeid då dei var yngre, som dei resultatata vi sit med frå 15-åringane i PISA-undersøkingane. For å kunne gjere dette på ei truverdig og mest mogleg objektiv måte har eg jobba med elevar i 8 klassar på 5.-7. trinn ved ein stor barneskole. Gruppa med elevar

utgjør totalt 256 elevar, der berre ein klasse på 6.trinn ikkje deltok. Heile 73,4 % av elevane kom tilbake til skolen med underskrift frå føresette om at dei kunne delta i gruppeintervju og samtalar, men fleire tok kontakt i ettertid og beklaga at dei hadde gløymt å levere arket heime. 196 av elevane i alderen 9-12 år svarte anonymt på spørjeskjema etter eige ønske og etter oppmoding frå rektor ved skolen. Dei som ikkje hadde med underskrift sette ein s på sitt skjema for at eg ikkje skulle ta dette med i mi oppgåve, men samstundes kunne vi sjå om tendensen var den same som i resten av gruppa.

3.4 Validitet og reliabilitet

«Anten vi skal utforme ein test eller til dømes eit intervjuopplegg, vil spørsmålet om målinga sin teoretiske validitet bli vurdert på eit logisk grunnlag», seier Befring (2010:115) Dette er ein av grunnane til at eg ser på mi undersøking som ei vidareføring av dei spørsmåla og den problematikken PISA-undersøkingane og tekstane dei Nasjonale prøvene nyttar i sine testar. Når eg kombinerer sekundærdata frå desse to store undersøkingane med mine primærundersøkingar, håpar og trur eg at dette må ha validitet også for andre. Så lenge det er psykologiske oppfatningar og ikkje fysiologiske evner eller interesser som blir målt, vil det vere ein tolkingsvariabel. (Befring 2010)

Reliabilitet handlar om truverdet til undersøkingane. Dei einaste i mine spørsmål som har høg validitet og reliabilitet ved registrering er spørsmål om alder, kjønn og gruppetilhøyring, altså sosiale fakta. I dei andre delane vil vi finne variablar av typen innstilling og personlegdomstrekk og kognitive variablar, der elevane og lærarane skal seie noko om kva dei kan og kva dei meiner og opplever. Dette vil kunne resultere i at ikkje alle vil vere einige i alle funna eller tendensane, men at det kan skape spennande diskusjonar og interesse for ny forskning. Ein av grunnene til at eg nyttar fleirmetodisk tilnærming er å gi sikrast mulig grunnlag for forskinga. (Befring 2010:118)

3.5 Metodekritikk og feilkjelder

Feilkjelder i bruk av kvalitative metodar kan oppstå på grunn av undersøkingseffektar. Desse kan delast inn i tre ulike typar: intervju effekt, spørsmåleffekt og konteksteffekt (Larsen 2010: 104)

Intervjueffekt oppstår dersom intervjuaren påverkar informanten ved oppførsel eller ytre kjenneteikn. Dette kan skje ved at ein viser reaksjonar, eller berre at ein er den ein er. T.d. kjend lærar ved skolen, kvinne, oppteken av bøker, eller som i mitt høve, i tillegg er forskar på gitar og lesing

Spørsmåleffekt får ein om ein stiller leiande spørsmål for å få bestemte svar.

Konteksteffekt er meint dersom nye spørsmål blir påverka av tidligare spørsmål, eller ein stiller følsame spørsmål. Med dette meiner ein gjerne svar som ikkje er kjent som akseptable. I dette tilfelle ville det vere dumt å spørje om informantane er flinke til å lese. Her kjem det an på

gruppesamansetting og status i gruppa, teksttype dei skal vurdere om dei klarar, kva eg har som mål å finne ut etc.

I tillegg kan ein og få **feilkjelder ved observasjon**, ved at ein ikkje får med seg alt, innstillinga ein har til det ein skal undersøke, fyrsteintrykk, sisteintrykk, eigen bakgrunn og erfaring. I tillegg kjem tilfeldigheiter som er meir spesielt enn representativt for det ein observerer. (Larsen 2010)

Det er i dette tilfellet særskilt viktig at ein har både primærdata og sekundærdata for at forskinga skal kunne seie noko om kvaliteten på gutars lesing, og deira oppleving av lesing i skolen. Dersom funna skal skape ei endring i vår oppfatning av gutars måte å oppleve skole og lesing på, og gi dei større muligheit til å meistre, må ein vere realistisk, kritisk, audmjuk og tolmodig.

4 Analytisk perspektiv på internasjonale, nasjonale og egne undersøkingar

I dette kapittelet vil eg samanlikne tal og svar frå ungdommane og haldningane deira frå PISA-undersøkingane, med resultat frå dei Nasjonale prøvane, og mine egne undersøkingar. Deretter vil eg prøve å knyte dette opp mot teori. På grunn av teksten si maksimale lengd, kan eg ikkje gå i detaljar eller ta for meg alle delane av dei nasjonale og internasjonale undersøkingane, men ta eit utval som er mest mulig relevant i høve til tekstar og spørsmål.

4.1 PISA-undersøkinga

Den første PISA² undersøkinga vart gjennomført i 2000, og er ei bestilling til OECD³ frå medlemslanda, då dei ville ha egne indikatorar for utdanning, i tillegg til alle dei kjenneteikna som blant anna kjem fram i undersøkingar frå IEA⁴. (Kjærnsli og Roe, 2010) «Målet er å finne ut hva 15-åringar kan, hvordan de bruker sine kunnskaper og ferdigheter innen lesing, matematikk og naturfag (...) hvor godt norsk skole forbereder elevene på framtidens utfordringer, og (...) forbedre skolen.»(Pisa.no)

I rammeverket til PISA står det at elevane sin lesekompetanse skal gjere elevane i stand til å forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrivne tekstar for å kunne nå måla sine, utvikle kunnskap og evner, og kunne delta i samfunnet. Å kunne delta i samfunnet er blitt eit viktig omgrep i PISA, som ei framheving av det demokratiske, ideologiske samfunnet elevane våre er ein del av, og ikkje berre skal

² PISA (Programme for International Student Assessment)

³ OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development)

⁴ IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, is an independent, international, cooperative of national research and governmental research agencies. It conducts large scale comparative studies of educational achievement and other aspects of education.) (They have TIMS and PIRLS)

ut i. Dette er og spesielt viktig når dei i ein alder av 15 år er i slutten av det obligatoriske utdanningslaupet, og skal stake ut vegen vidare, med studiar eller yrkesutdanning.

Å engasjere seg i skrivne tekstar er ein ny definisjon som eit resultat av at dei har målt og rapportert at gode lesarar har fleire fellestrekk, blant anna ser ein det på haldningar til lesing, og gode vanar for lesing. Dette blir i PISA rekna som engasjement, noko som inneber interesse for lesing, autonomi i leseåtfærd, lesing som sosial interaksjon og leksepraksis. I tillegg legg rapportane vekt på dei gode lesarane sin metakognitive kompetanse, med eit medvit om ulike lesestrategiar som dei nyttar via førforståinga når dei konstruerer meining og tolkar diskursive teikn i tekst. Disse teikna er kulturelt og sosialt bestemt, og gjer til at lesaren kan velje riktig strategi for lesinga si.

PISA-undersøkinga i 2009 inneheld så mange leseoppgåver at det er mulig å forske på kva slags tekst- og oppgåvetypar dei norske elevene taklar best. Norske elevar les kontinuerlege tekstar hakket betre enn ikkje-kontinuerlege tekstar, men forskjellen mellom teksttypane er innafor den statistiske feilmarginen. Eit sikrare funn går ut på at norske elevar er relativt flinke til å hente eller finne fram til informasjon i ein tekst enn til å tolke og forstå en tekst eller eit tekstelement eller til å reflektere over form og innhald i tekstar. Norge er eit av dei landa i OECD-området som har størst kjønnsforskjellar i lesing. Mens dei norske jentene som gruppe får 527 poeng på PISA-skalaen, får gutane berre 480 poeng. Dette svarar til om lag halvanna skoleår, og vi ser at jentene er færre enn gutane på dei lågaste nivåa, men i fleirtal på dei høgaste.

Av OECD-landa er Sør-Korea og Finland dei to landa med flest dyktige lesarar, og om lag 45 % av deira 15-åringar er å finne på dei høgaste nivåa, 4, 5 og 6. Sjølv om Norge har hatt framgang sidan 2006, har vi fortsatt få elevar på dei høgaste nivåa, og spesielt på dei to aller høgaste, der vi og har fått nedgang.

Grensa mellom nivå 1 og 2 er utifrå PISA sin terminologi å oppfatta som ei kritisk grense, medan elevar på nivå 2 kan som oftast kan orientere seg rundt konkurrerande informasjon i ein tekst, og konstruere eiga meining sjølv utan at det er heilt opplagt eller lett å få auge på i sjølve informasjonen. Det er og vanleg at elevar på nivå 2 kan sjå samanhengar og kan samanlikne tekst og eigen kunnskap.

Rundt 8 prosent av dei finske 15-åringane finn ein på nivå 1 eller lågare, medan dei norske utgjer 15 prosent. Tala viser at vi bør vere mest bekymra for gutane, då heile 21 prosent av dei ligg på nivå 2 eller lågare. (PISA.no-2012)

4.2 Nasjonale prøvar

Dei Nasjonale prøvane er ikkje prøver i fag, men i grunnleggjande ferdigheiter i alle fag. Prøvane i lesing og rekning tek derfor ikkje berre utgangspunkt i kompetansemåla i norsk og matematikk, men og i andre fag der mål for lesing og rekning er integrerte. Prøvene i engelsk skil seg frå dei to andre prøvene sidan dei tek utgangspunkt i kompetansemål i eit fag.

Nasjonale prøver, skal vurdere i kva grad skolen lykkast med å utvikle elevane sine grunnleggjande ferdigheiter i lesing og rekning. Disse ferdigheitene er viktige for læring og utvikling i alle fag og har mykje å seie for korleis elevane klarer seg på skolen, men og seinare i livet. Skolen må sjå på informasjonen frå prøvene i samanheng med anna informasjon om elevane. Prøvene skal komme til nytte for utviklinga til den enkelte eleven i samarbeid mellom lærar, elev og føresette. Resultata frå prøvene vil gje informasjon som skolar, kommunar og sentrale styresmakter skal bruke i arbeidet med å forbetre kvaliteten på opplæringa.

Dei nasjonale prøvane skil seg frå internasjonale testar og kartleggingsprøver, då dei internasjonale testane gir resultat på nasjonalt nivå, og skal skape grunnlag for å samanlikne dei norske elevresultata med resultata til elevar frå andre land. Dei er utvikla for å vurdere endring i ferdigheitene til elevane over tid. Kartleggingsprøver skal vere eit pedagogisk verktøy for læraren og skal gi kunnskap om kven av elevane i klassa som treng særskild oppfølging.

Nasjonale prøver i lesing gjennomførast på 5., 8. og 9. trinn. Prøvene er på papir og inneheld oppgåver om å finne informasjon i tekster, tolke og forstå tekster og reflektere over og vurdere teksters form og innhald.(udir.no)

Nasjonal prøve i lesing måler i kva grad leseferdigheitene til elevane er i samsvar med kompetansemål i læreplanen, der leseferdigheiter er integrerte i alle fag. Dette inneber at prøva er ei prøve i *lesing* som grunnleggjande ferdigheit *i alle fag*. *Rammeverk for grunnleggjande ferdigheter* som ein finn på Utdanningsdirektoratets nettsider www.udir.no, beskriv kva lesing er, og korleis ferdigheitene blir utvikla. Lesing som grunnleggjande ferdigheit inneber at elevane kan tileigne seg informasjon og forstå og vurdere eit mangfald av tekstar og teksttypar innanfor dei enkelte faga.

Oppgåvene og tekstane har ulik vanskegrad. På den måten vil dei svakaste elevane klare noko, medan dei flinkaste også vil få oppgåver dei synest er utfordrande. Ulike tekstar fordrar ulike lesemåtar. Somme gonger må eleven finne svaret slik det står i teksten. Andre gonger må eleven

sjølv tolke, reflektere eller gjere vurderingar, og nokre av dei opne oppgåvene krev også skriftlege grunngevingar. Der er det ikkje lett å lure systemet, men dei fleste oppgåvene er fleirvalsoppgåver der ein skal krysse av for eit av fire alternativ. Her kan elevane fotolese, skumlese, eller gamble på kva som er rett svar. Dei kan mistyde spørsmålet eller avsløre om dei har lese og forstått teksten

På bakgrunn av dette deler vi leseforståing inn i å *finne informasjon i teksten, å tolke og forstå teksten og- reflektere over og vurdere form og innhald i teksten*. Dei tre aspekta finst ikkje som åtskilte ferdigheiter hos elevane. Det er derfor ikkje relevant å sjå isolert på desse delkompetansane, men dei kan seie noko om kva som er hovudføremålet med den enkelte oppgåva. (udir.no)

4.2.1 Korleis kan ein bruke den nasjonale prøva i arbeidet med vurdering for læring?

Vurdering for læring handlar om å bruke informasjon om elevane til å tilpasse opplæringa og gi elevene råd om vegen vidare. Resultata frå nasjonale prøver kan brukast dersom resultata analyserast og brukast vidare i opplæringa av læraren og av elevene sjølve. For å bruke resultata frå prøven til vidare arbeid med lesing som grunnleggande ferdigheit, vil det være nyttig å sjå dette i samheng med fire prinsipp for vurdering for læring. Disse prinsippa er sentrale i arbeidet med undervegsvurdering som er omhandla i forskrift til opplæringslova.

Utdanningsdirektoratet legg fram fire prinsipp som skal gjelde for dei nasjonale prøvane

Elevane sine føresetnader for å lære kan styrkast dersom elevane forstår kva dei skal lære, og kva som vert forventa av dei. Her må læraren førebu elevane på kva prøven skal vise, korleis dei skal jobbe med den, kvifor den er viktig, og kva ein skal gjere etter at resultata kjem. I tillegg må elevane få tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen og få råd om korleis dei kan gjere ting betre. Sist, men ikkje minst bør elevane bli involvert i eige læringsarbeid ved blant anna å vurdere eige arbeid og utvikling (udir.no: nasjonale prøvar)

Oppgåvetypene i nasjonale prøvar i lesing

- Opne oppgåver vil seie oppgåver som krev at elevane forstår innhaldet og kan reflektere over kva forfattaren meiner, trur eller står for. Desse oppgåvene skal få fram elevane si tolking, evne til å nytte informasjon til å danne seg meingar eller ta stilling til påstandar eller fakta. I denne typen oppgåver krav det og at elevane er skrivekunnige, og er van med å kunne argumentere og få fram meininga si skriftleg.
- Fleirvalsoppgåver er oppgåver der elevane skal krysse av for det dei meiner stemmer med innhaldet i teksten, eller er det rette svaret i høvet til forståinga av budskapet. Her kan mistolkingar, eller dårleg lesekompetanse likevel gje rette svar utan at elevane faktisk har forstått kva som skal fram. Elevar som ikkje har lese tekstane kan og gamble og få mange rette svar.

Dei nasjonale prøvane er interessante og kan vere svært nyttige for det vidare arbeidet i klasserommet, dersom dei vert brukt som verktøy for det arbeidet som ligg framfor oss. Kunnskapsløftet har stort fokus på dei grunnleggande ferdigheitene, og lesing er viktig i alle fag, noko som gjer det nødvendig å vere spesielt opptatt av kvaliteten på lesing i faga, og vere nysgjerrig på kva som gjer at resultatata hos gutar og jenter i gjennomsnitt er så forskjellige. Like viktig som funn av årsak til svake resultat hos gutane, er kva for tiltak ein må sette for dei elevane som ikkje har god nok lese kvalitet, for å gjere seg nytte av ulike tekstar i informasjonssamfunnet vårt. Korleis opplever elevane rettleiing for å bli ein betre lesar. Nokre svar får vi i gruppeintervjua, utan at det er dekning for å trekkje generelle slutningar.

4.3 Eigne undersøkingar

Arbeidet med å førebu kva som burde gjerast først av observasjon, gruppeintervju eller spørjeskjema vart meir omfattande enn det som var tenkt. Eg hadde mine klare idear om at det ville vere lurt å ta spørjeskjema til alle klassane og lærarane først, då budskapet på den måten hadde kome tydeleg fram. Av ulike praktiske årsaker vart det på denne måten. Eg ser tydeleg i etterkant fordelar med å gjere observasjonen først som rådet var frå rettleiar Apelseth for å få eit mest mogleg realistisk inntrykk av kva elevane gjer når dei les, og korleis dei arbeider med ulike tekstar. Dette kunne nok vore tydlegare dersom dei ikkje kjende meg eller visste noko om meg. Likevel gjorde eg nokre relativt gode funn under dette arbeidet, då fleire av gutane sleit med å konsentrere seg om lesing i 6.time fredag. Den same klassen deltok og i fokusgruppeintervjua, og var dei som utførde dei nasjonale prøvane eg fekk nytte til vidare studium.

I veke 5, 2012 blei spørjeskjema distribuert rundt til alle dei 8 klassane ved «Vesleby Barneskole» som skulle delta. 85 jenter og 103 gutar mellom 10 og 13 år skulle svare på kva tankar dei har om lesing og leseoppgåver, og korleis dei likar å jobbe med ulike teksttypar. Etter å ha vurdert framgangsmåten nøye blei det bestemt i kollegiet at det var best at eg kom rundt i klassane og fekk 10-15 minutt av timen. Først orienterte eg om kva undersøkinga omfatta, og kvifor det var viktig for meg å vite kjønn, alder og klasstrinn. Eg fortalde mykje av det same som stod på informasjonsarket som dei hadde hatt med heim, og snakka litt om kvifor eg ville vite om dei likar å lese, og kva dei likar best å lese, men og korleis dei lærer best, og om dei veit måla for lesinga. Vi snakka om opplevinga av å få rettleiing av lærar før, under og etter arbeid med tekstar. Eg fortalde kvifor eg såg på det som viktig å få vite litt om korleis elevane likar å jobbe og om korleis dei vurderer nytta av å kunne lese. Lærarane var til stades i klasserommet under gjennomføringa, og elevane var positive og ivrige Dei hadde ein del spørsmål, som gjekk ut på rekning av tida på lesing. Vi fann eit system, der vi fann eit

gjennomsnitt pr. dag som svarte til tida pr. veke i skjemaet. Eg fekk alle svara med meg klassevis, for å kunne sjå på ulikheiter i klassane.

4.3.1 Gjennomføring av observasjon

Etter avtale var eg i 5.klasse då dei hadde lesing av valfrie tekstar. Dei fleste las skjønnlitterære bøker, med hovudvekt på tekstar av Bjørn Sortland. Han hadde nyleg vore på forfattarbesøk i klassen og tilgangen, men og etterspurnaden på hans litteratur var stor på skolen. Etter ein kort informasjonsrunde til klassen, fann dei fleste roen, og eg kunne danne meg eit overblikk over elevane og lesearbeidet. Ikkje alle elevane fann ein god sittestilling, eller ei god bok som dei kunne kose seg med. Nokre gutar og ei jente reiste seg for å finne nytt lesestoff etter berre nokre minutt. Dei argumenterte med at dei var ferdig med boka, eller at den ikkje var noko artig. Eg kunne ikkje namna på desse elevane, men via klassekart vart dei identifisert og fekk sitt nummer i mine notatar. Dette er ei klasse med klart overvekt av gutar og mange av dei slit med å konsentrere seg om lesinga.

Første besøket mitt enda opp med at eg tok med meg ei gruppe på fem elevar ned til folkebiblioteket som ligg 100 meter unna. Her skulle vi finne meir interessant litteratur for dei som ikkje likte å finne noko sjølv. Eg har mine klare favorittbøker for ulike aldersgrupper, men for fleire av dei var det ikkje mykje kjekt ein kunne lese. Bøkene var ikkje spennande nok, hadde for lita skrift, for lite bilete, uinteressant innhald, var for tjukke, eller virka for spesielle. Det heile endte med at vi sat rundt eit bord og eg las høgt ei bok frå ei bok i Marg og bein-serien. Etter berre rundt eitt minutt fann dei stillheit i seg sjølv og lytta til eg hadde lese første kapittel, og timen var over. Det var helg. Tre av gutane ville låne akkurat den boka med seg, og var ivrige på kor langt eg var komen, for dei ville ikkje lese om igjen det eg hadde lese.

Gut 7: «Ho mamma kjem til å få sjokk når eg kjem heim med ei bok. Det har eg ikkje gjort før, ikkje frivillig iallfall»

Eg ville høyre kva elevane sjølve meiner dei gjer når dei les, korleis dei opplever lesinga og kva dei likar å lese, sett i høve til det dei presterer på lesetestar. I tillegg ville eg sjå på framgangsmåten dei faktisk brukar i leseøktene.

Meiner yngre gutar og at dei saknar rettleiing frå lærar, og skulle ønskje at dei fekk gode råd om korleis dei bør jobbe med ulike tekstar for å få best mulig informasjon og innhald ut frå lesestoffet?

Når ein skal observere elevar som skal lese sjølvvalde tekstar, kan det fort gå vekk mykje tid før dei finn noko dei ønskjer å jobbe med og finn roen. Mange virka lite motivert og er rastlause i starten, før dei forstår at no skal det vere stille og konsentrert arbeid. For mange kan det vere keisamt å skulle finne seg ei bok som dei kan like, og det kan gå lang tid før dei les av eigen fri vilje og på eige initiativ.

Nokre treng noko formålstenleg dei kan ha nytte teksten til. Interesse og leseerfaring tel mykje for å få den gode og evigvarande leseopplevinga, som skal inspirere til mykje og aktiv lesing for underhaldninga eller nysgjerrigheten si skuld. Kan det bevisast at gutar les mindre og sjeldnare enn jentene, eller les dei berre andre tekstar utan at dei opplever det som lesing.

Dei første spørsmåla om kjønn og trinntilhøyring var spesielt viktig for å kunne samanlikne jentene og gutane si oppleving av lesing, interesse for å lese, og bruk av strategiar. Spørsmåla om bruk av tid på lesing og oppleving av rettleiing, kjennskap til mål og korleis ein bør lese faktatekst var meint for å sette fokus på eige medvit. Dette var ikkje tenkt på som komparativ studie, men vart det likevel, då liknande spørsmål i PISA-undersøkinga viste signifikante forskjellar. Dei vart og spurde om korleis dei opplever at dei lærar best.

4.3.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Intervju av fokusgruppe vart gjort i 6.time fredagar, då klassen hadde lesetime. Fleire såg på deltakinga i intervju som mykje meir spennande enn å sitte på stolen inne i klasserommet, og lese i ei bok. Mange melde seg, men etter å ha jobba med dei Nasjonale prøvane, hadde eg nokre interessante resultat som eg gjerne ville finne ut meir om. Dette gjaldt både gutar og jenter. Ingen av gutane som kom på det høgaste resultatnivået på dei Nasjonale prøvane melde seg til intervju, men både på nivå 2 og 1 ville fleire meir enn gjerne vere med. Dette var heilt motsett av jentegruppa, der ingen av dei som skåra lågast ville vere med, men begge på nivå 3, og alle på nivå 2 hadde lyst når eg spurde. Alle hadde sjølvstilt muligheit til å reservere seg, men ut i frå resultat på den Nasjonale prøven hadde eg elevar på mi ynskjeliste som eg gjerne ville snakke med. Planen var at vi skulle bruke homogene jentegrupper og gutegrupper, og ei blanda gruppe, men her vart det endringar i samråd med kontaktlærar, så vi enda opp med 3 blanda grupper, der elevane kunne kjenne seg trygge i samansettinga. Dette er gunstig for å styrke validiteten og reliabiliteten i forskinga, då det er viktig å få fram ærlege svar. Dette er meir sannsynleg dersom dei usikre er saman med lojale og tolerante, sterke personlegdomar. Det er ein fordel at alle er saman med nokre dei er trygge på for at ikkje det skulle kunne bli for sterke og klare føringar for kva dei andre skulle meine eller svare. Dette er sjølvstilt ein risiko ved alle undersøkingar der menneske er informantar, og ikkje minst når det gjeld barn.

Derfor vart det to blanda grupper, og ei rein gruppe med gutar. Dominerande og markante personar finn ein alltid, og det kom tydeleg fram på videoopptaket kven som hadde føringa. Det var lett å sjå kven av dei som helst ville prate for å få fram sine synspunkt og fortelje kva dei gjer når dei les. I tillegg vart dei utolmodige når andre snakka, og var ikkje så flinke til å lytte til kva andre sa og meinte.

Eg måtte sette strenge grenser for at ikkje nokon skulle avbryte dei som brukte litt tid på å tenkje seg om, før dei svarte på spørsmåla.

Intervjua skulle gå føre seg i eit ukjend klasserom der eg hadde førebudd meg, og rydda unna. Vi sat på stolar i ring, utan bord i mellom. Eg hadde med notisblokk og blyant, og hadde plassert videokamera så langt unna at det fanga opp oss alle i diskusjonsgruppa. Nokre elevar vart litt rettare i ryggen, og litt stillare med ein gong dei såg kameraet, medan andre gjorde ablegøyter utan tankar om at dette ville bli oppdaga under transkribering. Det vart fort klart at det var umuleg å klare å skrive ned intervjua og diskusjonane, samstundes som ein skulle kunne delta med oppfølgjande spørsmål. Videokameraet vart eit svært viktig verktøy dersom ein skulle få med seg alt som vart sagt o kven som sa kva, og korleis dei såg ut når dei snakka, med omsyn til tryggleiken og strukturen. Dette kunne vere med på å bekrefte eller avkrefte mine hypotesar og meiningar.

Intervjua starta med ein presentasjon, og ei forklaring av kvifor det er viktig at dei får fram deira personlege meining, og kva dette kan bety for dei sjølv og mange andre dersom dei er ærlege og sannferdige. Vi var litt kjende frå då dei skulle svare på spørjeskjemaet, og då observasjonen vart gjennomført i klassa deira. Fleire av elevane har tatt kontakt ute eller i gangane og spurt vidare om forskinga. Dei har heile tida vore nysgjerrige og undrande, og det har virka som dei har kjent seg utvelt og viktige for at forskinga skal bli mest mogleg sannferdig.

Intervjua tok føre seg kva dei sjølv meinte om lesing i fag, eller som hobby, korleis dei les, bruk av strategiar i lesinga og korleis dei vart rettleia. Dei spurde igjen om kvifor dette var viktig, og vart forundra over at lærarar og politikarar var bekymra for at så mange gutar ikkje gjorde det så bra som jentene i leseundersøkingane, og at vi ville prøve å finne ut kvifor mange gutar sluttar i vidaregåande skole før dei er ferdig. Det var viktig å få fram at alle er glad for at jentene gjer det bra, og at svært mange jenter tar høg utdanning i dag, men det var viktig å få vite litt meir om kva gutane sjølve meiner kan vere grunnen til at dei vert hengande etter i utdanningssystemet. Fleire av gutane i gruppa såg overraska ut, og meinte dette ikkje gjaldt dei, for dei var ikkje dårlegare i lesing enn jentene.

«Vi les ikkje det same, men det gjer oss vel ikkje dårlegare. Sjølv sagt er det jenter i klassen som les betre enn meg, men ikkje alle jentene». Gut 8, er først fram på, og dei andre gutane, og dei tre jentene nikkar og seier seg einige i utsegna.

På denne måten kom den første gruppa inn på eit heilt anna spor enn eg hadde meint i utgangspunktet, men diskusjonen vart spennande og ivrig, spontan og kreativ. Gruppa bestod av 3 jenter og 4 gutar, med både reserverte og meir opne personlegdomar, og når eg var ordstyrar gjekk samtalen greitt der alle sa noko, og lytta til dei andre. Eg er sjølv sagt klar over at mi rolle som

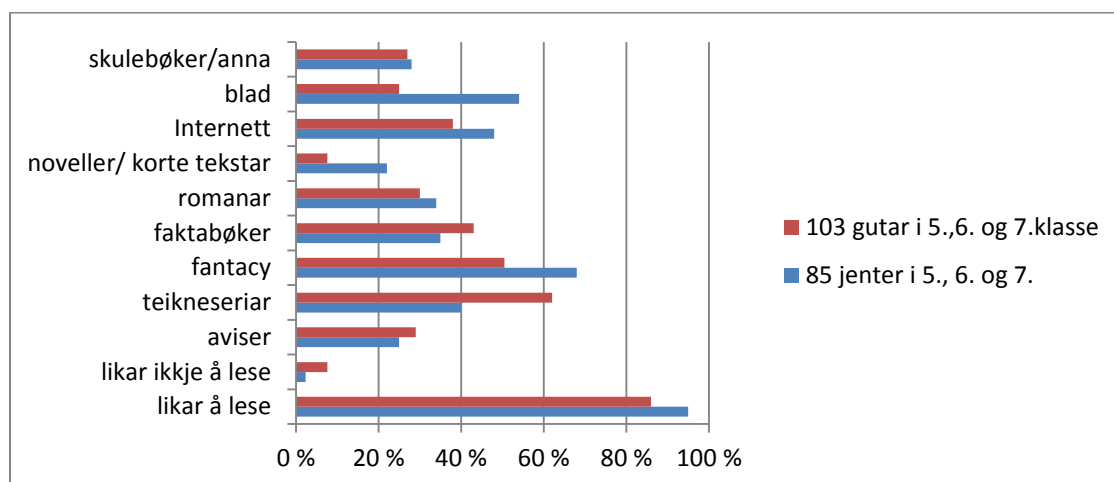
tilskodar og deltakar kunne påverke gruppediskusjonen. Det var viktig å berre ta tak i det som elevane sjølv sa, utan at mi meining kjem fram. Det var viktig å spørje kvifor etter innlegga, for at informantane skal kunne grunngje argumenta. I diskusjonane lyttar og påverkar argumenta informantane, noko som kan skape nye vendingar og endra meininger. I følge Gadamer (1995:276) er det det som er ein diskusjon. Ein diskusjon skal skape ein endring. Vi skal la oss påverke av andre, men samstundes må dei andre ta med seg dine argument og erfaring i den vidare tankereisa. Først då er det ein god diskusjon, eller ein ferd inn i leseopplevinga sitt univers.

4.3.3 Spørjeskjema for elevar

Spørjeskjemaet for elevane starta med faste sosiale spørsmål, som alder kjønn og klasse/gruppe. Deretter kom det spørsmål som lett vert styrt av kjensler, og kan vere avhengig av nylege opplevingar, og ut i frå korleis informantane har det akkurat då, den dagen dei skulle svare.

Likar du å lese? Dersom ja, kva likar du å lese?

For personar som er glad i å lese kan det vere ei glede å fortelje om interessene sine, men for dei som slit med lesing og skrivning, kan det skape vanskar. Berre det å lese eit skjema med mange alternativ, kan vere ei utfordring i seg sjølv. Her kunne dei velje fleire ulike teksttypar.



Figur 2 Denne tabellen viser kva elevar mellom 10 og 13 år på denne skolen likar å lese.

Denne figuren dekker alle deltakande elevar på 5. 6. og 7. trinnet ved skolen, og gruppa har 18 fleire gutar enn jenter på mellomtrinnet, noko som vil seie at gutane utgjer 54,8 % av den totale gruppa, og jentene 45,2 %. Denne store forskjellen i gruppestørleik gjer til at eg bruker prosentsetningar for å sjå på likskap og ulikskap i framstillinga av resultat.

Vi ser her at heile 95 % av jentene seier at dei likar å lese, medan 86 % av gutane er positive til lesing, noko som indikerer at det faktisk er fleire jenter enn gutar som likar å lese, og er positive til leseaktivitet. 8 % av gutane hevdar at dei ikkje likar å lese, medan 6 % av gutane ikkje svarte på spørsmålet. Det er nærliggande å tenke at dei som svarer negativt kan ha problem med denne

ferdigheita. I Pisa undersøkingane frå 2009, svarte 70 % av jentene og 50 % av gutane at dei brukte lesing som underhaldning eller kos. Det kan samsvare med mine funn som viser at det er færre gutar som likar å lese, også på vår skole, men haldningane var ikkje så negativ som hypotesane til kontaktlærarane og underteikna.

Det mest overraskande i denne delen av undersøkinga var at så få som 38 % av gutane, og 48 % av jentene sa at dei likte å lese på Internett. Her kan det hende at svaralternativa kunne vore annleis, og at elevane har tenkt informasjonsheiting, eller lesing av nyheiter, tabellar og liknande, når vi snakkar Internett, og ikkje sosiale mediar eller interaktive spel. Her burde eg nok ha nemnt nokre dømer for å få fram breidda av lese­muligheitene på nettet. Eit interaktivt spørjeskjema hadde vore både praktisk og relevant i denne undersøkinga.

Gutane er klart i fleirtal som likar å lese aviser, faktabøker og teikneseriar, noko som styrkar teoriane om at dei vil lese noko som dei treng eller veit kva er. Dei tekststypene er ikkje avhengig av at ein les alt, men ein kan velje det som interesserar. Det kan opplevast mindre krevjande når ein ikkje treng lese mellom linjene og tolke det ein les. Likevel treng ein trening i å lese denne typen tekstar og, for å kunne skape varig kunnskapsutbytte.

I dei andre kategoriane av tekstar finn vi overvekt av jenter. Jentene seier at dei les, og viser at dei les, då dei sit meir med bøker i fanget og har oftare bøker på nattbordet.(intervju) Vi ser her tendensar til at det kan vere ein samanheng mellom dei som les ofte og dei som får høgare skår i undersøkingane.

Spørsmål 2: Kor mykje tid brukar du på lesing i veka? . Her vart det viktig å forklare for elevane kor mykje dette vil seie i snitt pr. dag, då det var lettare for dei å tenkje seg.

20 timar +	10-20 timar	5-10 timar	2-5 timar	mindre enn 2 timar
------------	-------------	------------	-----------	--------------------

Kjærnsli og Roe (2010) sit med funn som fortel at det ikkje har så mykje å sei for resultatata på PISA-undersøkinga om ungdommane les 2-5 timar pr. veke eller 10-20 timar for å skåra høgt. Det som har størst innverknad er om dei les frivillig og av eiga interesse, eller om dei les fordi dei må. Å lese for sin eigen del ser ut til å styre evna til å tyde og forstå tekstar. Det viser seg altså at dei elevane som les på eige initiativ gjer det mykje betre enn dei som seier at dei ikkje vel lesing som fritidssys­sel. Mengda lesing derimot har mindre å seie for resultatata, men det kan forklarast med at ei positiv innstilling gjer til at dei lettare kan ha nytte av tekstane. Forsking viser gjennomgåande klar samanheng mellom leseprestasjonar og positive haldningar til lesing, særleg tydeleg har dette vært i

dei store internasjonale undersøkingane PISA og PIRLS. I PISA 2000 var elevane sitt leseengasjement den enkeltvariabelen som korrelerte høgast med leseskår. (Roe 2012:94)

Spørsmål 3: Brukar du ulike læringsstrategiar når du les?

Dersom ja, kva for nokre læringsstrategiar brukar du? Her var alternativa: BISON-overblikk, vølskjema, SAM-skjema, Tankekart, Nøkkelord, Samandrag, Skumlese-nærlese, leitelese, eller andre sjølvvalde startegiar.

Å ha metakognitiv kompetanse om strategibruk inneber kunnskap og medvit om dei prosessane som involverer overvaking, kontroll og regulering av eiga tenking. Ein kjenner seg sjølv og sin læremåte godt, og kan nytte den arbeidsmåten som har best kvalitet for seg sjølv.

I dei fleste læreverk for norskfaget og for Rle, samfunnsfag og naturfag finn ein oppgåver som krev at elevane skal bruke ulike lese- eller læringsstrategiar når dei les og jobbar med tekstar. Dei skal finne nøkkelord, skrive samandrag, lage vølskjema, samskjema, tankekart og ta eit BISON-overblikk utan at dei alltid er klar over kvifor dei dette er lurt. Dei vert lett styrt av oppgåvene, og les ikkje teksten med tanke på å ha nytte av den. Dei les for å løyse dei oppgåvene som læraren har sagt, eller som boka seier. Når vi les resultatane frå PISA-undersøkinga i 2009 skil norsk ungdom seg ut frå dei andre nordiske landa med at dei i større grad enn andre trur at for å forstå og hugse ein tekst, er det lurt å lese raskt igjennom teksten to gonger, eller lese den høgt for ein annan person, i staden for å nytte eigna strategi. Det kan vere vanskeleg er å bli van med denne typen jobbing når dei ikkje får arbeide grundig nok med kvar strategi til at dei veit kva for ein metode som passar best for den enkelte.

Spørsmål 4: Veit du kva som er måla for det du skal lese på skolen og i lekser? På dette spørsmålet var det 88 prosent jenter som visste fagmåla for arbeidet, og 64 prosent gutar som svarte ja. Av 5.klassingane hevda heile 44 prosent av gutane at dei ikkje visste måla for arbeidet, men vi må ta omsyn til at for mange kan det vere vanskeleg å svare på når oppgåva her ikkje er konkret.

Er det viktig at elevane våre må vite kva som er målet med jobbinga på skolen og i lekser? Mange elevar ser ikkje på dette som viktig. Dei gjer det dei skal, utan å stille så mange spørsmål, eller undre seg over kvifor dei skal gjere akkurat det.

Spørsmål 5: Får du rettleiing av lærar i korleis du skal lese ulike tekstar? På dette spørsmålet var det fleire gutar (22,66 prosent) som ikkje svarte, men av dei som gjorde det, meinte berre 59 prosent av gutane i 5. 6. og 7. klasse at dei fekk rettleiing i lesing. Av jentene svarte totalt 76 prosent at dei

fekk rettleiing, medan det på 6.trinnet var veldig jamt, då 61 prosent av jentene og 60 prosent av gutane svarte at dei fekk rettleiing.

Spørsmål 6: Dersom du skal lese ein faktatekst, veit du korleis det er best for deg å lese den?

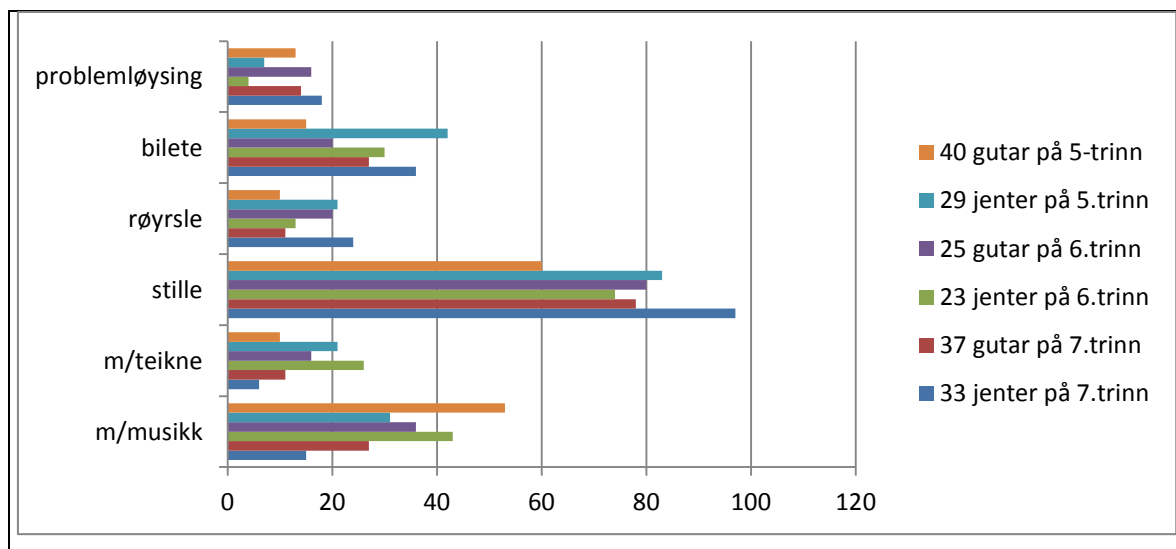
På dette spørsmålet var det svært store kontrastar på trinna, då både jentene og gutane på 5.trinn meiner at dei ikkje veit korleis dei skal lese faktatekstar, medan det er jamt høgt, rundt 90 prosent av begge kjønn i 6. og 7.klassane, som meiner dei har kontroll på denne typen tekstar, og som les på ein effektiv måte.

Set kryss for det som passar for deg. (Du kan sette fleire kryss)

Spørsmål 7: Veit du korleis du lærer best`?

Treng du musikk til lesinga/arbeidet? Likar du å teikne medan du les? Vil du ha det rolig når du jobbar? Treng du vere i aktivitet medan du les? Er bilete til teksten viktig for deg? Likar du best matematikk-eller problemløysingoppgåver? Likar du matematikkoppgåver best?

180 av 188 elevar på mellomtrinnet vil ha det stille når dei skal lese, og 23 av gutane og 5 av jentene ville gjerne ha illustrasjonar til tekstane dei skulle lese. 64 av elevane likar å ha musikk til lekselesing, medan berre 23 likte best problemløysing.



Figur 3 Korleis elevane på dei ulike trinna likar å lære, i prosent.

Spørsmål 8: Kor viktig trur du lesing er for deg vidare i livet? Set kryss om du synes det er: svært viktig, viktig, litt viktig, ikkje så veldig viktig eller ikkje viktig i det heile. Omtrent alle elevane (98,4 % av elevane) såg på lesing som viktig eller svært viktig, men ikkje meir enn 34 % sa at lesing var svært viktig, og berre 2 elevar svarte at dei ikkje trudde lesing var veldig viktig.

4.3.4 Spørjeskjema for lærar

Drøfting og funn i spørjeskjema for lærarane, ei undersøking om lesevanar, lesestrategiar og kunnskap om elevane

Kjønn	20-29	30-39	40-49	50-59	60+
Kvinner	1	2	4	5	3
Menn	1	1	3	2	0

- 1) Likar du å lese?** Berre ein mann svarte at han ikkje likar å lese
17 personar likar å lese aviser, 2 likar teikneseriar, 3 lærarar les fantasybøker, 14 les gjerne fakta- og fagbøker, 8 likar biografiar og romanar, 8 les på Internett, og 15 lærarar les reiseskildringar og anna.
- 2) Kor mykje tid brukar du på lesing i veka?**
1 lærar brukar mindre enn 2 timar i veka på lesing, medan 6 personar (27,3 %) brukar mellom 2 og 5 timar pr. veke. 36, 4 %, det vil seie at 8 lærarar brukar 5-10 timar i veka, og 7 personar (31,8 %) brukar 10-20 timar på lesing i snitt kvar veke.
- 3) Brukar du sjølv ulike lesestrategiar når du les?**
Dersom ja, kva for nokre lesestrategiar brukar du? 9 kvinner og 5 menn hevdar at dei brukar læringsstrategiar når dei les, og alle dei likar å skumlese, leitelese eller nærlese, og nokre av dei igjen likar å lære ved å bruke samandrag som strategi. Berre 5 personar skriv at dei nyttar BISON-overblikk når dei tar fatt på samansette tekstar, og seks brukar nøkkelord for å hugse viktig informasjon eller budskap i tekst. 4 kvinner og 2 menn seier at dei ikkje brukar læringsstrategiar i innlæring av nytt stoff.
- 4) Veit du kva elevane dine likar å lese?**
Ein lærar i vårt kollegium har svart at ho **veit kva alle elevane likar å lese**, medan fire kvinner og fire menn **veit kva dei fleste likar å lese i sin klasse**.
Elleve lærarar, derav ni kvinnelege veit **kva nokre av elevane likar å lese**, medan 2 av lærarane er usikre på kva elevane deira føretrekk av lesestoff. Her må det leggst til at denne undersøkinga vart tatt i vårhalvåret, for å sikre at dei hadde fått god kjennskap til elevane i alle fall i over eit halvt år.
- 5) Får elevane rettleiing om kva for ein lesestrategi som eignar seg for teksten?**
Ingen av lærarane som har svart her har oppgitt at elevane **alltid** får rettleiing om kva for ein strategi som eignar seg for teksten. To mannlege og fire kvinnelege lærarar, altså seks lærarar totalt meiner at elevane **som oftast** veit kva slags strategi som er best å bruke, medan ni mot to i damenes favør,

hevdar at dei **nokre gonger** veit kva som er den luraste strategien for å få best muleg læring av teksten. Ingen av lærarane svarte **ikkje ofte**, men ein mannleg lærarar svarte at elevane aldri får rettleiing om kva for ein strategi som er best eigna for å meistre lesinga eller for å få mest utbytte av lesinga. 27,3 % av lærarane som har svart på enqueten seier at elevane som oftast får rettleiing om strategiar. 50 % av våre lærarar svarar at elevane nokre gonger får gode råd om dei beste strategiane for lesing av ulike tekstar.

6) Veit elevane dine kva som er målet for lesinga?

På dette spørsmålet var to kvinnelege lærarar sikre på at elevane veit kva som er mål for lesinga, medan 10 kvinner og 4 menn meiner at elevane som oftast veit kvifor dei les. Fire kvinner svarte at elevane berre nokre gonger veit kva som er målet, medan ein person svarte at elevane aldri veit målet for lesinga.

7) Veit du korleis elevane dine lærer best?

Til dette spørsmålet svarte ingen av lærarane at dei visste korleis alle elevane lærer best, men 12 personar, og av dei var det ni kvinner som meiner dei veit korleis dei fleste elevane lærer best. Dette må kunne forsvarast med at så lenge elevane lærer, har dei og behov for nye utfordringar og stadig nye mål som dei må jobbe mot. Dette gjer det sjølvstundt umulig for lærarane til ei kvar tid å ha oversikta over alle i klassen. Ni lærar, og her var det tre menn som meiner at dei veit korleis nokre av elevane lærer best.

8) Kor viktig meiner du undervegsvurdering er? (1)

Kor viktig er vurdering for læring, og vurdering som læring (2)

Alle lærarane som har svart på enqueten meiner at vurdering for og som læring er viktig, men 2 kvinner meiner at vurdering som læring berre er litt viktig, og ei meiner at både vurdering for og som læring, berre er litt viktig. Åtte kvinner og fire menn, altså over halvparten meiner at både vurdering for og som læring, er viktig, og 7 (2 menn og 5 kvinner)altså 31,8 % seier at både vurdering for og som læring, er svært viktig.

4.4 Kva er lesing?

Lesing blir av Roe (2008), beskrive som ein samansett kompetanse. Det er brei einigheit om at forkunnskap er viktig når det gjeld forståing og tolking av tekstar, men vi finn fleire ulike tilnærmingar innafor ulike vitskaplege retningar.(Roe 2008:30) I litteraturvitskap og filosofi er det hermeneutikken, resepsjonsteori og reader –response -teori som er sentrale, medan innafor sosiolingvistisk teori ser ein meir på dei sosiale og kulturelle rammene rundt lesing, og kognitive psykologar legg tyngda på lesaren si evne til å nytte erfaringar for å lage mønstre for hukommelse i

hjernen. «Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet». (Lesing i PISA, 2012)

4.4 Bruk av lesestrategiar

Tradisjonelt har høgtlesing blitt mykje brukt her i landet, både blant vaksne og ikkje minst i begynnaropplæringa av språkopplæringa. Å lese høgt i kor for å lære uttale og oppdage samanheng mellom skrift og lyd har stor verdi i seg sjølv. Å lese høgt i par eller grupper for å trene uttale, rytme og intonasjon er verdifullt og utover begynnarstadiet. Det er likevel viktig å skilje mellom kompetanse i fonetikk og leseugleik. Lesing som grunnleggande dugleik i læreplanen handlar om leseforståing og tekstdugleik i arbeidet med å nå faglege kompetansemål i skolen. Målet kan vere ein motivasjonsfaktor, då PISA-undersøkinga viser at klare mål ville få fleire ungdommar til å jobbe betre. (Roe-2008)

Vert det gjort ei forsømming når det gjeld leseopplæring? Har vi ikkje lært elevane å forholde seg ulikt til ulike typar tekster, tekster dei skal le av, tenke over, huske, lære av, identifisere seg med eller stille seg kritisk vurderande til? Vi underviser kan hende ikkje i ulike strategiar etter hensikta med lesinga. Vi underviser omsider i skriving av ulike tekstar i norsk skole, men har ingen særskilt tradisjon på å undervise i lesing av ulike tekstar. Dette er eit paradoks. Vår påstand er at det i skolen ikkje er leseundervisning nok på brei basis, altså vi har ikkje ei leseundervisning som omfattar alle aspekt ved lesinga (Rygg Haanæs, 2004:18)

Den norske læreplanen (LK06) vektlegger at elevene skal settes i stand til å overvåke og vurdere sin egen leseutvikling. For å klare det må de få et realistisk bilde av sine leseferdigheter, og de må få muligheter til å lære seg strategier som kan utvikle ferdighetene. Hvis man har en begrenset forståelse av hva lesing er, kan det også være vanskelig å forstå hva man skal gjøre for å bli en bedre leser. (...) Trondheimsprosjektet viste en tendens at gutter leser på en annen måte enn jentene, de skummer og funderer, og de leser mer selektivt enn jentene. (..) Guttenes lesing må få lov til å være gyldig for dem og akseptabel for oss (Rygh Haanæs 2004: 34).

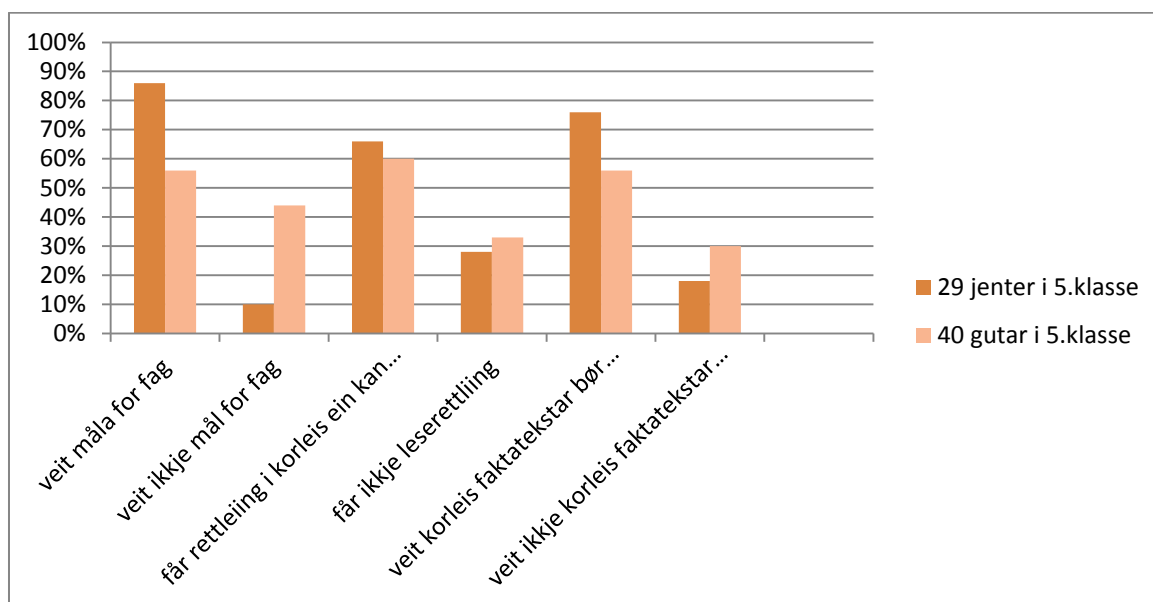
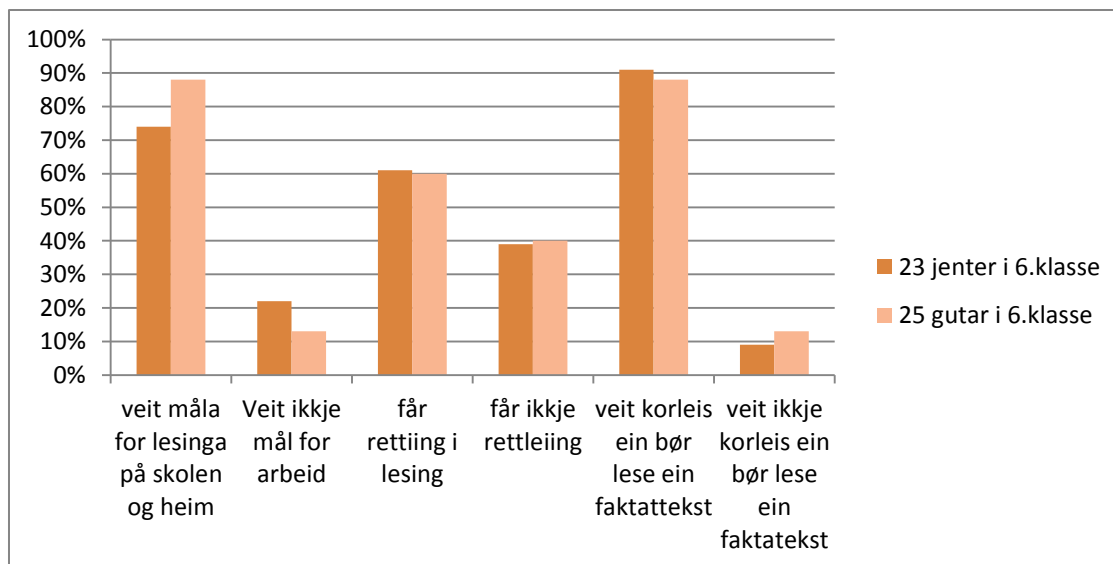
Lesestrategiar kan sjåast på som eit overordna omgrep for ei rekke handlingar og tankar som ikkje berre har å gjere med sjølvne omarbeidinga av informasjon. Det er å lese på ein effektiv og god måte. Ein god lesestrategi gjer til at du oppfattar, forstår og hugsar betre det du les. Innhald i strategien vert bestemt av kva for ein tekst du les, oppgåve og mål for lesinga. (Mortensen- Brun i Maagerø og Seip Tønnesen 2006)

Eigenaktivitet vert av Bråten (2007) vurdert som viktig for å tileigne seg ny kunnskap, og det inneber både handlingar og tankar for å innhente, omarbeide og organisere nytt stoff. Strategiar skal også hjelpe til med å integrere ny kunnskap med det vi kan frå før, jamfør Macken-Horavic sine domene for læring, og Gadamer sin horisontsamansmelting når ein utvidar forståingshorisonten. Då kan ein lettare lagre denne kunnskapen slik at den lett kan hentast fram frå minnet seinare. Det er viktig at strategiundervisninga går over eit stort tidsrom, og at den startar med at læraren forklarar og demonstrerer bruken av strategi nøyre før han eller hun gradvis overfører ansvaret til elevane sjølve. (Bråten, 2007) "The information gained during overviewing permits the good reader to gauge which part of the text should be read more carefully than others, and which ones should not be read at all" (Pressley 1998: 50).

Uerfarne lesarar tar sjeldan eit overblikk. Dei veit verken at det går an, eller kva dei skal sjå etter. Paradokset blir då at dei elevane som mest treng å effektivisere lesinga si, ofte ikkje er klar over at det er mulig. Derfor vil tiltak berekna på å planlegge og effektivisere lesinga være spesielt nyttige for uerfarne lesarar. (Helgevold og Engen, 2006)

John Guthrie og hans medarbeidarar har vist at undervisning der læraren introduserar eit fagleg tema ved å la elevane få fyrstehandserfaringar, fremmar bruk av lesestrategiar samstundes som det styrker leseforståing og lesemotivasjon. Når det er eit naturfaglig tema, kan til dømes elevane gjere registreringar og oppdagingar i naturen, eller ta med seg materiale inn for nærare undersøkingar. Undervisninga siktar mot å knyte elevane sine erfaringar til nokre sentrale faglege omgrep. Ut i frå dei erfaringar som elevane gjer utviklar dei eigne autentiske spørsmål (spørsmål som dei ønskjer å finne svar på) knytt til dei sentrale omgrepa. Det er og gunstig om elevane får tilbod om eit rikt utval interessante bøker, og eventuelt websider, om det aktuelle tema, og får muligheter for å velje deltema og passande tekstar. Når elevane i tillegg veit at det dei jobbar med, finn ut og lærer skal presenterast for andre kan dei arbeide i smågrupper etter sine eigne val av deltema. (Andreassen og Strømsø, 2009)

Gode resultat ser ut til å være avhengig av fleire forhold. For det første må lærarane ha god kunnskap om nytta av å bruke lesestrategiar, og om korleis dei kan legge til rette for opplæring i bruk av lesestrategiar. For det andre må opplæringa i lesestrategiar gå over tid – helst over fleire år. For det tredje må opplæring av lesestrategiar integrerast i dei ulike faga. (Andreassen og Strømsø, 2009)



4.5 Tid brukt på lesing, og haldningar til lesing

Tid er eit abstrakt omgrep som kan opplevast svært ulikt, alt etter om det er kjekt det ein held på med, eller om det er eit slit og ein ikkje får noko oppleving, overrasking eller noko nyttig ut av det ein held på med.

I PISA-undersøkingane svarar elevane på kor mykje tid dei brukar på lesing for moro skuld, der det skulle ver fordi ein hadde lyst til å lese og heilt frivillig. Tidligare undersøkingar har vist at dei som oppgjer at dei ikkje les for eiga interesse skårar signifikant lågare enn dei andre elevane, og at forskjellane var store, men det hadde ikkje så mykje å seie om dei las lenge eller kort om prestasjonane var gode. Berre litt over halvparten av gutane les frivillig i følge PISA frå 2000-2009, sjølv om det var litt betre resultat i 2006, så er vi nede på 51 % igjen, medan jentene har gått ned frå

75 % til 70 %. Roe (2009) hevdar at ungdomar ikkje ser på bruk av sosiale mediar og surfing på nettet som lesing. Lesing handlar for mange om å lese i bøker, aviser og tidskrift, og ikkje nettavis, sosiale mediar eller bloggar.

5 Tekstsamanlikning

I en studie som skal handle om lesing er tekstar og ulike medium for tekstar særst interessant å sjå nærare på. Som tatt opp i kapittel 4 så inneheld både dei nasjonale prøvane og PISA-undersøkingane eit variert samansett utval av tekstar for å sjå om elevane kan tolke, forstå, hente ut informasjon, resonnerer, vurdere og konkludere ut i frå budskapet i teksten. Eleven viser då om han har evna til å lese på ulike måtar ut i frå teksttype, oppgåve og mål. Elevar som veit korleis det er lurt å lese ut i frå dei oppgåvene dei skal gjere, er meir effektive, målmedvitne og kompetente lesarar.

Nokre elevar kjem frå heimar med mykje bøker og kultur for lesing, der det å søke i bøker og tekstar for å utdjupe kunnskap og interesse er sjølvsgagt. Andre kjem frå heimar der kunnskap og ferdigheiter meir sit i hendene og visast i praktisk arbeid. Ein lærar som vil arbeide godt og effektivt med elevane si leseutvikling, treng kulturell innsikt på mange plan for å bygge bru til lesekulturen generelt og til dei ulike faga sine tekstkulturar spesielt. (Maagerø & Seip Tønnesen, 2009: 19)

Roe (2008) peikar og på at dette er i tråd med resultat frå andre undersøkingar har vist at gutar presterer betre dersom teksten er spennande og har ein mannleg hovudperson. Roe viser til ei amerikansk undersøking om lesevanar blant gutar på ungdomsskolen og i den vidaregåande skole, som fortel at gutane ikkje likte den litteraturen dei fekk presentert på skolen. Dei tok og avstand frå litteratur som kom i konflikt med maskuliniteten. Gjennom lesing på skolen fekk gutane ikkje vist at dei var gode eller dugde i noko. Val av lesestoff ble gjort på bakgrunn av eigne fritidsinteresser og lærarane spelte ikkje noko rolle her. Gutane avviste alle former for lesing som likna dei som blei jobba med på skolen. Bøker som ikkje fenga dei etter nokre avsnitt, blei heller ikkje lest. De likte likevel å snakke med kvarandre om ting dei hadde lese, til dømes om sport, nyheiter eller morosame hendingar. Tekstar som beskriv norm- og regelbrytande situasjonar likte dei godt. Det same gjaldt tekstar med provoserande, sjokkerande, humoristisk eller opposisjonelt innhald (Roe 2008: 148).

Dette stemmer og med det Nordahl m.fl. (2011) fann ut i si studie av skolar med mindre tydelege kjønnsforskjellar på resultatata. Forskjellen på jenter og gutter innen motivasjon og arbeidsinnsats, viser at guttene arbeider mindre i skolen, noe som også vil føre til at de lærer mindre og står i fare for å komme stadig lengre etter jenter i utvikling. Det er her viktig å understreke at motivasjon og arbeidsinnsats ikke nødvendigvis er en genetisk egenskap, men i større grad handlinger som

uttrykkes i en interaksjon med omgivelsene (Manger 2009). Ut fra en slik tilnærming bør det være mulig å legge til rette organisering, innhold og arbeidsmåter i undervisningen slik at guttene viser bedre arbeidsinnsats.

Enhver opplæring eller dannelsesprosess innebærer muligheten for utvidelse og berikelse, men også muligheten for innsnevring og utarming av det som kunne vært mulig (Mollenhauer 1996). Det kan se ut til at mange gutter i skolen ikke får realisert det som kunne vært mulig i forhold til læring og utvikling, og at dette kan knyttes til hvordan skolen drives og hva som verdsettes der. (Nordahl m.fl.2011)

I skolar med metodefridom, og med ein læreplan som ikkje krev at spesielle tema skal gjennomgåast, står vi fritt til å gjere tekstlesing kjekkare og meir variert ut frå det våre ungdommar er opptekne av. Og kva likar barn og ungdom ofte å bruke tida på? Korleis kan vi bli betre kjend med elevane våre?

5.1 Kan auka bruk av media i skolen auke gutars engasjement?

«Ungar i dag er så flinke med data!»

Ungar av 2013 har gjerne hatt tilgang til pc sidan dei lærte å gå. Dei er vane med spel og filmar, facebook og You tube, men kan dei bruke pc-en til anna enn sosiale mediar eller musikk og filmar? Elevane eg intervjuar meinte det var kjekt med lekser der dei skulle finne informasjon på nettet, men var usikre på korleis dei skulle søkje effektivt, og kva dei kunne nytte. Tilgangen på informasjon vart stor og uoversiktleg, og dei meinte det var vanskeleg å vite korleis dei kunne sjekke kva som var trygge, pålitelege sider og lenkjer

Anne Løvland snakkar om samansette tekstar som ei multimodal utfordring, der ho ser på tekstar som blir nytta for at vi skal lære noko nytt, eller la oss underhalde. Desse tekstane kan innehalde både skrift, tale, illustrasjonar, musikk, kroppsspråk og liknande, og kan lett gje oss eit indre bilete av det som barn, unge og vaksne dagleg blir tiltrekt av i ulike situasjonar både privat, på jobb, i møte, på reise, i skolen og i anna utdanning. Multimodale fagbøker kan vere ei utfordring for mange i skolen, då dei ofte inneheld ulike muligheiter og avgrensingar om kva som er mulig å representere. Dette vert kalla modal affordans, og krev at den som skal forstå desse tekstane må kjenne til ulike særtrekk for å nytte dei best mulig. For å kunne jobbe med slike tekstar må ein kanskje bruke andre strategiar enn dei ein brukar til vanleg, då tekst og bilete ikkje alltid har same oppgåve, eller er like lette å samanlikne. (Maagerø og Tønnesen 2009:109 og 115)

Tekstjungelen vert stadig utvida med nye sjangrar, hybrid- og kunstvariantar som vi må lære oss å tolke, drøfte og forstå, noko som igjen stiller store krav til læraren sin kompetanse og evne til å omstille og utvikle seg.

PISA-undersøkinga 2009 inneheld så mange leseoppgåver at det er mogleg å forske på kva slags tekst- og oppgåvetype dei norske elevane taklar best. Resultata tyder på at norske elevar taklar kontinuerlege tekstar litt betre enn ikkje-kontinuerlege tekstar, men forskjellen mellom teksttypane er innafor den statiske feilmargin. Eit sikrare funn går ut på at norske elevar er relativt flinke til å finne fram til og hente ut informasjon frå ein tekst, men ikkje fullt så flinke til å tolke og forstå ein tekst eller eit tekstelement, eller til å reflektere over tekstars form og innhald. (pisa.no)

Når gutar skal lese i faga i skolen, gjer dei veldig ofte det fordi dei må. Dette kjem fram under intervju og deltakande observasjon. Dei kan ofte vere interessert i emna, men mister fort motivasjonen når dei må gjere mange oppgåver og svare på endå fleire spørsmål. Når vi tar for oss PISA-undersøkingane ser vi at jentene gjer det betre enn gutane, og då særskilt på lesing av lange samanhengande tekstar. Ser vi spesielt på Noreg finn vi (fort ut) at jentene skårar betre på kontinuerlege enn på diskontinuerlege tekstar. Det viser og at gutane gjer det om lag like godt på begge typar tekstar, og dette gjer til at det ikkje er så store skilnader på gutane og jentene sine resultat på diskontinuerlege tekstar. Norske gutar les meir avis, e-post, web-tekstar og teikneseriar enn dei gjer i andre land, medan jentene føretrekk skjønnlitteratur noko som gjer større utteljing i skolekulturen. (Maagerø og Tønnesen 2006:17)

5.2 Kontinuerlege tekstar versus diskontinuerlege tekstar

«Å forstå fag er å forstå metaforar» (Askeland, 2009). Ho ser på metaforar i fagtekstar og lærebøker. Metaforar i tekstar blir brukt for å lage språklege virkemiddel i tekstar, og for å variere språkbruken. Dersom lesaren ikkje forstår dei språklege bileta, kan nyttig informasjon bli mistyda eller ein kan gå glipp av viktig informasjon.

Fagtekstar inneheld og svært ofte ikkje-kontinuerlege tekstar, som tabellar, grafar, kart, annonsar og liknande. Norsk ungdom les kontinuerlege tekstar litt betre enn ikkje-kontinuerlege tekstar. Det ser ut til at våre elevar er relativt flinke til å finne fram og hente ut informasjon frå tekst, men slit med å tolke, forstå og reflektere over innhaldet i teksten. Norske jenter skårar mykje betre enn gutane, og forskjellen er særleg stor på opne oppgåver der elevane skal formulera svar sjølve. På fleirvaloppgåvene tar gutane igjen noko av forspranget.

Dette er noko av det same som vi finn på dei nasjonale prøvane, sjølv om vi kan sjå at gutane på ikkje-kontinuerlege tekstar har litt betre kontroll enn jentene. Dei gjer det heller ikkje strålende, men det kan virke som om desse tekstane er meir oversiktlege for dei, enn dei andre tekstane. Vi ser og at dei er 4 prosentpoeng betre enn jentene på den vesle teksten, *Bokormar og lesehestar*, som er tatt i frå ei lærebok.

5.3 Ulikheiter i grupper

Enqueten blei gjennomført i 8 klassar, der eg sit med ein del viktig informasjon om 3 av klassane. 5. trinnet har vist stor skilnad på klassane i både resultat på nasjonale prøvar og i svara på spørjeskjemaet, noko som kan styrke teorien om at det kan vere stor variasjon i samansettinga av grupper, og i korleis dei er van med å jobbe. Sjølv om alle desse klassane vert undervist med utgangspunkt i same læreplan og med same lærebøker, fann eg store ulikeheiter i kva dei kjente til av læringsstrategiar og korleis dei brukte strategiane i det daglege arbeidet.

Alle grupper vil vere ulike både fysisk, psykisk og sosialt. Dei er påverka av arv og miljø, og vil heile tida endre seg ut i frå erfaringar og påverknad. Elevane våre er eit produkt av alle komponentane i tillegg til at læring skjer individuelt og forskjellig ut frå den didaktiske relasjonsmodellen, der resultatata kjem ut frå mål, rammer, vurdering, lærar, heim/skole og eleven sjølv. (Hipp og Himme, 2006)

Eit forhold som kan skilje klassane ved denne skolen er korleis leseopplæringa, og då spesielt den andre leseopplæringa blir ivareteken. Det viser seg at dei tre klassane som denne oppgåva ser særskilt på har brukt jobba ulikt med innøvinga av dei grunnleggande ferdigheieten, og har jobba ulikt med tanke på lesestrategiar i alle fag. Dette kjem eg tilbake til under gruppediskusjon med lærarar og elevar

I dei klassane med best resultat på dei nasjonale prøvane var det mindre skilnad mellom jentene og gutane, og her var det om lag like mange elevar av kvart kjønn, medan den svakaste klassen hadde stor overvekt av gutar. På det lågaste nivået, nivå 1, var heile 9 av 10 elevar gutar. Dette kan sjølvstøtt vere tilfeldig, men når vi veit at 7 av 10 i som er meldt opp til PPT i Noreg er gutar kan det vere meir tendens enn unntak. Med utgangspunkt i at gutar i snitt både på landsbasis og på vår skole får dårlegare resultat enn jenter på leseprøvar, og det faktum at dei ikkje sjølv opplever seg som dårlegare lesar enn jenter, må gjere oss meir merksame på kva som kan gjerast betre.

6 Analyse og diskusjon

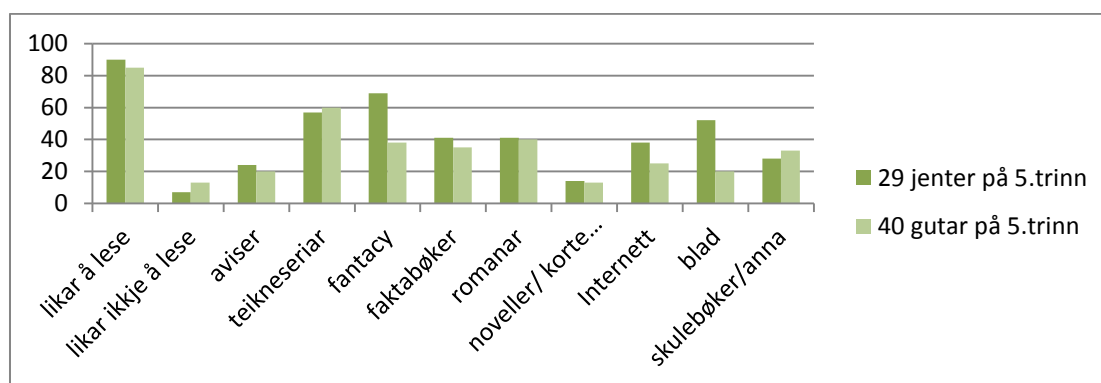
”Eg lever i ei verd av andre sine ord . Og heile livet mitt er ei orientering i denne verda, ein reaksjon på ord frå andre, som byrjar med at eg assimilerer dei og endar med assimilering av den menneskelege kulturrikdomen.” (Bakhtin 1986 ref i Dyste 2001:82)

For å kunne gjere ein forskjell må ein kanskje stille nokre spørsmål. Korleis oppfattar vi tekstkulturen i vår tid? Korleis er krava til tolkingane av tekstar? Korleis formidlar vi arbeid med tekstar i undervisninga?

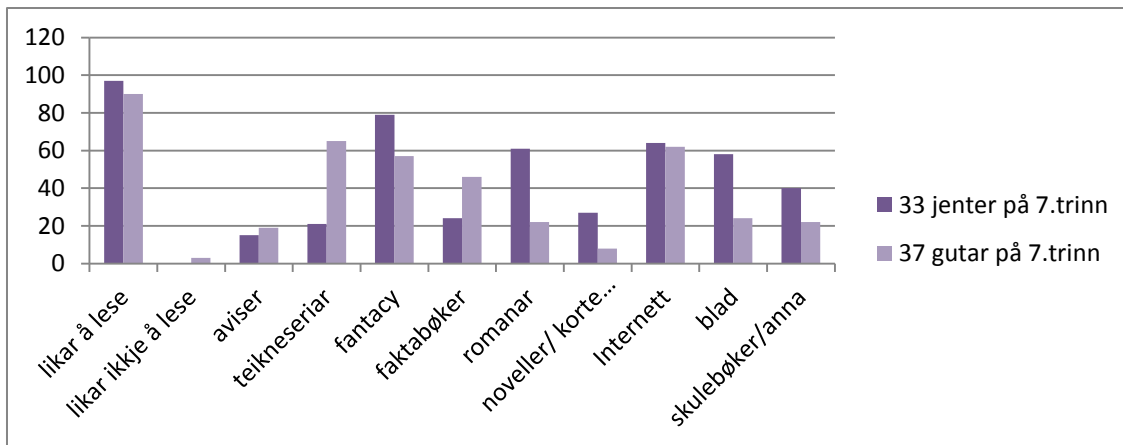
Kommunen vår ligg under nasjonalt nivå på Nasjonale prøvar i lesing på 5. trinn, men er litt over det nasjonale nivået på 8.trinn. Dette kan tyde på at vi bør sette inn tiltak, eller endre praksis på 1. – 4. trinn. Blir vi litt for opphengt i den tekniske leseprosessen, og startar litt seint med fokus på forståing? Tilgang på informasjon og nyheiter har auka svært dei siste åra, både på radio, TV og Internett. Mange intrykk kan bli sterke for små elevar, men dersom vi brukar det som skjer til diskusjonar i klasserommet, opnar ein opp for spørsmål og undring, og skapar lettare interesse for det som skjer i samfunnet. Både gutar og jenter er ofte nysgjerrige og interessert i det dei høyrer og ser i aviser og på nette. Dersom vi inviterer til samtaler og avislesing kan både ordforråd og tekstkunnskap auke. Både NRK super og Aftenposten Junior er ideelle utgangspunkt for tidsaktuelle samtaler.

6.1 Analyse og drøfting av spørjeskjemaundersøkinga

Av totalt 186 elevar på 5. 6. og 7.trinn ved Vesleby Barneskole, sa 172 at dei likte å lese. Skolane i kommunen har hatt mykje fokus på lesing dei siste åra, med lokale leseaksjonar og foreldrekveldar med ulike barne- og ungdomsforfattarar, for å få auka fokuset på nytta av å kunne lese. Mykje av fokuset heng saman med verdien av å kunne lese i alle fag, men og at kommunen vår låg under snittet i landet på dei Nasjonale prøvane i lesing. Men det er ikkje ein vedvarande tendens. På ungdomstrinnet har resultatata i 2011 og 2012 vore gode for 8. trinn. For 5. trinn er det eit poeng at kommunen har svært få elevar som er fritatt frå prøven Det er sjølv sagt veldig oppmuntrande og positivt med elevar som seier at dei likar å lese, men det er ein muligheit for at dei svarar det dei trur vi vil at dei skal svare, og særskilt når eg står framfor dei og fortel kva eg er mest interessert i, og kvifor eg vil at dei skal svare på dette skjemaet.

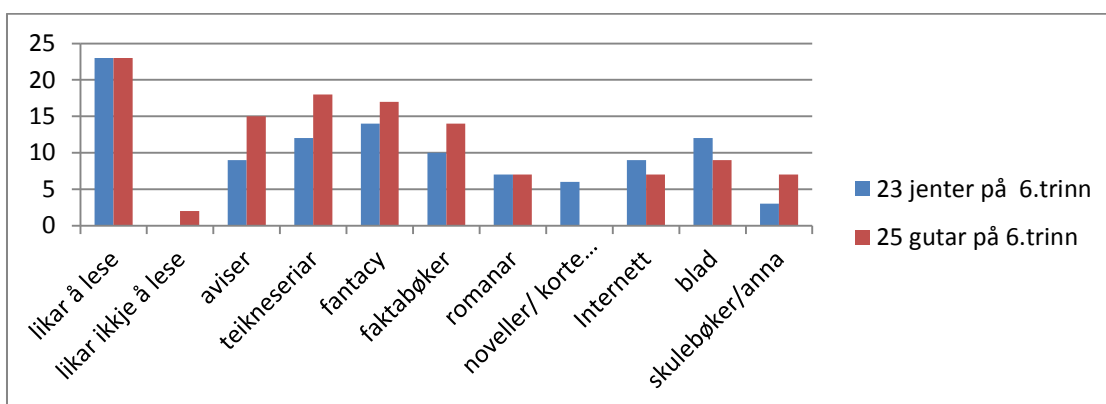


Figur 4 Elevane på 5.trinn sine leseinteresser i prosent



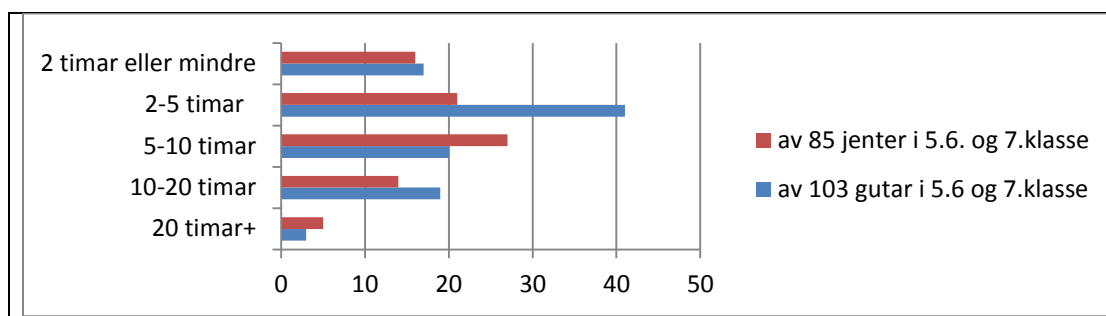
Figur 5 Leseinteressa for 7.trinn i prosent for å samanlikne med 5.trinn

Her ser vi at elevane på 7. trinn har om lag like stor prosentdel jenter og gutar som nyttar Internett, sjølv om det mest sannsynleg har ulike hensikt. I følge Fougner og Ibenholt(2013) har gutar og jenter ulike digitale vanar, og medan gutane ikkje tenkjer over at dei faktisk les når dei spelar eller er på nettavisene, medan jentene ser ut til å vere meir klar over at dei les og jobbar med tekstar sjølv om det dreier seg om bloggar eller facebook. Lesing av teikneseriar ligg på om lag 60 % for både jenter og gutar på 5.trinn, men for jentene på 7.er dette ikkje lesestoffet dei les, medan gutane ligg på same nivå som for dei som er 2 år yngre. Fantasylesing er også populært både blant jenter og gutar på 7.trinn, men er klart meir favoritt for jentene enn gutane, noko som er enda litt større skilnad også på 5.trinn, der det er heile 30 prosent forskjell. Jentene ligg på 70 %, medan gutane er på 40%. På sjette trinnet er det liten forskjell, med berre åtte prosentpoeng i mellom, der jentene har lågast interesse, med 60 prosent, mot gutane som har 68 prosent. Dette viser oss tydeleg at gutegrupper kan ha ulike i interesse, men og innafor dei ulike gruppene. Vi ser og at 6.klassingane har stor forskjell på jenter og gutar sin interesse av teikneseriar, då 52 prosent av jentene les nokre av dei artige og slagferdige, historier som blir fortalde ved hjelp av ein serie bilete, medan gutane ligg på 72 %.



Figur 6 Kva elevane på 6.trinn likar å lese, med reine tal.

Over 80 % av den totale elevgruppa svarte at dei likte å lese fleire typar tekstar. 6.trinnet skil seg frå dei andre trinna, med at dei likar betre å lese aviser. Det kan sjølvsagt stemme at akkurat desse elevane likar betre aviser, men det kan og henge saman med at på vår skole jobbar vi spesielt mykje med avissjangrar og skoleavis på dette trinnet. Klassane er på besøk i lokale aviser, og får klassesett med dagsaviser frakta til skolen til arbeid i timane. Det er ikkje mange av elevane i 7.klassane som likar å lese aviser, men det er mulig at dei heller les nyheiter på nettet, då det er meir vanleg blant ungdom. Dette har eg erfart sjølv med 5 ungdomar i huset.



Det var 27 % fleire jenter i alderen 10-13 år ved denne skolen som las meir enn 2 timar pr. dag, og som opplevde at dei visste måla for faga og jobbinga, fekk rettleiing av lærar i korleis dei burde lese, og som brukte ulike strategiar når dei las. Dette kan sjølvsagt signalisere at dei jentene som likar lesing, er meir positive til leselekser og nye tekstar, og derfor brukar måla, muligheita til god rettleiing og trenar medviten på bruk av lese- og læringsstrategiar.

I svara frå rundt 19 % av gutane (flest 5.trinn) kom det fram at dei ikkje brukte lese- eller læringsstrategiar når dei las. Dei visste i ikkje kva for ein strategi som var best i høve til teksttype, eller måla for jobbinga.

6.2 Analyse av intervju

I intervjurundane var både intervjuar og elevgruppene litt spente i starten. Vi trengte å føle oss fram med litt småprat for å finne ut om vi tenkte i same retning. Elevane var svært positive, kjende seg nyttige og viktige i arbeidet for å finne ut korleis det står til med gutar med fokus på lesing og bruk av lesestrategiar.

Intervjuguide om lesing, med spørsmål til fokusgruppeintervju.

Kva er lesing for deg?

Gut 13: «Eg les når eg skal gjere lekser, eller av og til når eg kjedar meg.»

Intervjuar: «Når du kjedar deg? Ikkje når du skal kose deg?»

Gut 13: «Nei, då vil eg heller sitte med x-boxspel, spele fotball eller sjå ein film saman med

vennane mine. Og ..., eller vere ute. Eg har fått eit nytt spel, og,og då må ein bruke strategi for å,å, klare å komme vidare.»

Jente 7: «Eg les heller ikkje for å kose meg, hmm, men eg kosar meg likevel mens eg les.

Dersom eg skal gjere noko som skal vere kos, då vil eg helst gjere det saman med andre.

Dersom eg ikkje har nokon å vere med, tar eg gjerne fram ei bok eg held på med.»

Gut 2: «Eg lese teikneseriar. Eg likar Asterix og Podus, men og Donald, for det får vi i posten.

Elles les eg ikkje så mykje om eg ikkje må.»

Kvifor er det viktig å kunne lese?

Gut 12: «Vi må kunne lese for å gjere lekser, og for å få utdanning. Ja, og for å kunne lese avis og blad.»

Intervjuar: «Kvifor er det nødvendig å lese aviser og blad?»

Gut 12: «Det e`kje nødvendig, men det er ganske lurt, for å få med seg kva som skjer, sånn at vi veit om det er noko som skjer som er viktig, å sånn.»

Kvifor les gutar dårlegare enn jenter?

Gut 8: « Vi les ikkje dårlegare, ikkje eg i alle fall. Vi likar ikkje å lese det same som jentene. Når et er noko eg skal lese som ikkje interesserar meg, klarer eg ikkje å huske så mykje. Då er det vanskeleg å forstå det og.»

Jente 6: « Eg synes heller ikkje at det er så kjekt å lese om noko som eg ikkje synes er så kjekt , eller spennande, men eg veit at det er det vi må, uansett, så derfor les eg det. Dersom det er veldig vanskeleg så spør eg ein vaksen på skolen eller heime.»

Korleis jobbar du med skolearbeid i lesing?

Gut 6: « Eg les ofte to gonger fort igjennom. Eg har sett på oppgåvene vi skal gjere for å vite kva som er meininga med å lese teksten. Då er det lestarte å skrive ned svara på spørsmåla etterpå.»

Kva er den beste leseopplevinga di?

Gut 8 er ivrig opp med handa igjen, men vert stille ei stund før han svarar. «Tenkjer du på kva som helst, kor tid som helst, eller?»

Intervjuar: « Ja, kva som helst, når som helst.»

Gut 8: «Det var den gongen vi hadde om steinalderen, og vi fikk lese om ein gut, eg trur han hette Ulv, som budde saman med moren, faren og syster si, ikkje så langt herifrå. Han fikk trene på å skyte med pil og boge saman med mennene i stammen. Så fekk han vere med dei på jakt.»

Gut 12: «Eg synes Harry Potter er det beste eg har lese, eller første og andre boka las mora mi

for oss heime, men det var fordi eg ikkje kunne lese den gangen. Men dei siste bøkene har eg mest lese sjølv. Dei er litt lange, men det går greitt, for eg kan alle namna frå dei andre bøkene.»

Kva likar du å lese?

Jente 3: « Eg likar mykje forskjellig, men helst om nokon som er like gammal eller litt eldre enn meg sjølv. Då kan eg førestille meg korleis det er når ein blir ungdom. Ikkje for det eg veit jo ein del, for eg har ei syster som er eldre enn meg og går på vidaregåande.»

Fleire av dei andre svarte og på dette spørsmålet, og felles for jentene var at dei les seriar om hestejenter, eller i alle fall om nokon dei kunne identifisere seg med. Dei likar og å lese Harry Potter, for Hermine er den klokaste der, og så skjer det noko heile tida, og det er ikkje lett å vite kva som kjem til å skje.

Når les du?

Gut 4: « Når eg må!» «Men ikkje alltid då heller. Eg likar best å vere ute. Eg er ute heile dagen, og då er eg trøytta når eg kjem inn om kvelden. Men eg må jo gjere leksene mine, men då treng eg ikkje alltid å lese alt, for når vi skal svare på spørsmål, leiter eg berre etter svaret. Det kan ta litt tid nokre gonger, men andre gonger går det veldig fort.»

Intervjuar: «Veit du kva du skal lære når du har leselekse?»

Gut 4: «Ikkje alltid..., eller ka meiner du?»

Intervjuar: « Veit du korleis du bør lese for å få med deg det du skal lære?»

Gut 4: « Nokken gonger er det greitt, når vi skal svare på spørsmål og sånt. Då er det det som er viktigast. Men det er verre å vite kva som er viktigast når vi skal lage spørsmål sjølv, eller skrive nøkkelord, for då veit ikkje eg alltid kva læraren vil at vi skal kunne.

Jente 6: « Då kan du sjå på planen vår for der står det, men det er jo ikkje alltid så lett å vite kva dei eigentleg meiner. Når vi skal lære om Hinduismen då er det jo så mykje, og så mange rare namn, som ikkje er lette å huske. Dei er jo veldig fine dei gudane, men vanskelege å huske frå kvarandre.

Eg hadde blitt orientert av læraren til den 5.klassen eg hadde observert og intervjuet, og av rektor ved skolen om dei dårlege resultatane på dei nasjonale prøvane, og eg hadde fått tilgang til heile klassa sine svar. Sjølv om eg ikkje kjende elevane godt nok før diskusjonen, vart forskingsobjekta mine meir og meir interessante og spennande, og diskusjonen kom inn på eit meir konkret spor og tida gjekk fort sjølv om det var siste skoletime før helg. Spesielt interessant var det når ein av gutane som ikkje gjorde det spesielt godt på den nasjonale prøven i lesing og hamna på lågaste nivå, sjølv meiner at han les særst godt, og likar å bruke tid på lesing.

Eg spurde han direkte om korleis han hadde jobba med og tolka to av tekstane på prøven. Den eine var ein avisreportasje om ein brann, og den andre teksten var skjønnlitterær om Mamma Monster-. På alle saktekstane hadde denne guten fullt hus, så eg var ikkje i tvil om at han kunne lese, og trekke ut viktig informasjon i saktekstar. Dei skjønnlitterære tekstane var svært dårleg svart på, og teksten om *Monstermamma* hadde han ikkje svart noko rett i det heile, så kontrastane var maksimale. Denne guten var svært reflektert i sine kritiske argument om teksten, men avslørte at han ikkje hadde forstått innhaldet. Han var og selektiv når han ikkje såg noko poeng i å prøve seg på oppgåvene til den «artige» teksten som han ikkje «forstod eit kvekk av». Han hugsar at det var snakk om svarte og raude knappar, og at det handla om å spele dataspel og noko om ein mobil, men meir hadde han ikkje gidda å gjere noko med, og ga berre opp heile den delen av prøva. «Det var ein teit tekst», sa han og ville ikkje bruke meir energi på dette.

I dette tilfellet kunne det sjå ut til at guten ikkje hadde trening i å lese mellom linjene, eller hadde god nok kunnskap om å sjå etter motiv, tema og budskap i teksten.

Jente 9:«Men den var jo artig, då. Skulle ønske mor mi ville gjere noko sånt. Eg brukte litt tid før eg fekk med seg kva som skulle til før guten kunne spele, og korleis han kunne få mobil.»

Guten i denne forteljinga kom heim og fann ein lapp på støvsugaren frå mamma-monster som ville ha han til å gjere husarbeid, men det var få av gutane som hadde forstått ironien på slutten.

6.3 Analyse av dei ulike tekstane i nasjonale prøvar

For å kunne forstå kvifor jenter og gutar oppfattar tekstane i dei nasjonale prøvane så ulikt, må vi først sjå på tekstane som grunnlag for tolking, informasjon, forståing og refleksjon, og deretter sjå på kor vi finn dei største forskjellane.

Tekstane dei siste åra har vore ei lett blanding av skjønnlitterære og fagtekstar, kontinuerlege tekstar spedd med tabellar/ grafar. I denne delen av oppgåva vil eg prøve å analysere tekstane som skulle jobbast med på den Nasjonale prøven i 2011, og sjå på korleis elevane skårar på dei ulike oppgåve typane ut i frå tekstsjanger.

Dette var den delen av den nasjonale prøven saman med dei fleste forklar-oppgåvene, som ga størst utslag på forskjell mellom jentene og gutane i poengutrekninga.

Den første teksten i Nasjonale prøvar 2011 var: **Faktatekst om romforskning**, og er ein saktekst

På denne delen var det svært lik poengfordeling mellom jenter og gutar, og gjennomsnittsprosenten var for gutar 55 % og for jenter 58 %, der den største forskjellen i jentene sin favør var 17 % på ei fleirvalsoppgåve med eit kvifor-spørsmål, der svaret ligg implisitt i teksten. Det same var tilhøvet på

ei forklar kva skjer-oppgåve, der elevane skulle skrive eigne setningar som fortel kva so skjer om astronautane blir romsjuke.

I andre delen skulle dei lese om **Håkon den gode**, som er ein historisk kontinuerlig tekst

Det er ikkje så stor ulikheit på fleirval-oppgåvene, utanom der ein skulle finne namn på plassen der møtet mellom tinget og Håkon skulle haldast. Den vesle teksten heilt til slutt i heftet var den einaste gutane i denne klassa hadde fullstendig kontrollen på og var overlegne. Her skåra «Hans» 20 % høgare enn «Grete», men her var det snakk om ein liten læreboktekst på 7 linjer, om Bokormar og lesehestar, der det var omgrep som dei fleste elevane kjenner til i dagleg bruk.

Deler ein dei norske elevane inn etter kjønn, kjem det klart fram at dei norske jentene skårar mykje betre enn gutane. Forskjellen er særleg stor på opne oppgåver der elevene sjølv skal formulere svara. På fleirvalsoppgåvene tar gutane igjen noko av forspranget.(PISA.no)

På tabellen, *Mediabruk blant personar 9-79 år*, ser vi at 5.klassingane ved vår skole skårar i snitt 60 % av poenga som var mulege å oppnå, men her skåra gutane høgst, då dei hadde 63 % og jentene berre 58 %. Dette kan tyde på at gutane likte å leite etter svar utan å måtte lese mykje først. Det viser til korleis mange gutar sjølv seier at dei jobbar med lesing i skolearbeid, og kva dei meiner er formålstenleg.

Prøven inneheld seks ulike tekstar, der den første er henta frå ei faktabok av Eirik Newth, kalla Romfart, frå 2004. Denne samansette faktateksten heiter: *Korleis er det å leve i verdsrommet*. Den har sju avsnitt med fem linjer i kvart, og tre bileter med bilettekst. Vi får lese om, og sjå bilete av romskip, romstasjonar og astronautar. Teksten har inga tydeleg innleiing, eller oppsummering til slutt, så dei som vil bruke BISON-overblikk her, vil fort mangle to av fem punkt. Overskrifta er eit spørsmål som kan gje eit utgangspunkt for henting av nøkkelord, men teksten er full av ord og uttrykk, som fort kan virke mektig eller overveldande på dei som ikkje har god lesequalitet. Teksten kan vere interessant for aldersgruppa, og dei som er interessert i universet. Den kan og godt engasjere begge kjønn, men dei fem spørsmåla som var knytt til denne teksten viser at gutane har berre 55 % rett, og jentene 58 %. Dei største forskjellane i jentene sin favør er der det er tolking og forklaring, og svaralternativa ikkje er ordrette, medan gutane skårar høgast der det er ord dei skal tyde. Den største forskjellen på gutane og jentene sin poeng på dei ulike spørsmåla, er at det er gutar som hamna på det lågaste nivået, som skårar høgt på alle dei vanskeligaste oppgåvene. Medan vi ikkje finn dei svakaste jentene representert på desse resultatata.

Faktatekst om romforskning	5 rett-feil-setningar	Gutar 7/19 37 % 2 på nivå 1	Jenter 3/10 30 % 1 på nivå 2
	5/5=2 poeng	2 på nivå 2	2 på nivå 3

		3 på nivå 3	
--	--	-------------	--

Anders Johansen i 2002, og heiter: Ein elska konge – Håkon den gode. Denne teksten har innleiing og teikningar, men inga oppsummering til slutt, eller tekst til illustrasjonane. Dei fem avsnitta er av ulik lengde, og inneheld mange namn og stader, noko som kan vere årsaka til at mange gutar får dårlege resultat på denne teksten og. Gjennomsnittresultat her er 38 % for gutane og 58 prosent for jentene, og jentene har størst utteljing på alle spørsmåla, sjølv om det berre er ord dei skal tolke ut i frå teksten.

Monsternamma på krigsstien, er tredje teksten i denne prøva. Dette er ein kort humoristisk, skjønlitterær tekst om ein gut som likar dataspel, og er henta frå et norsk læreverk, kalla Norsk i midten. Teksten dekkjer to sider, men skrifta er stor, og delar av informasjonen finn vi som punktliste, og på ein liten gul lapp. Biletet er stort og viser ein støvsugerslange som stikk tunga ut og vil angripe. Guten på biletet er likevel ikkje redd, og teksten forklarar implisitt kvifor guten smilar.

17-forklar kvifor Jostein ler mot slutten av forteljinga?	Gutar 9/18 50% 3 på nivå 1 3 på nivå 2 3 på nivå 3	Jenter 8/10 80% 2 på nivå 1 4 på nivå 2 2 på nivå 3	
18-fleirval-tolking Kva for ei beskriving av teksten passar best?	7/19 37% 1 på nivå 1 3 på nivå 2 3 på nivå 3	7/10 70% 1 på nivå 1 6 på nivå 2 2	
Totalsum for teksten	47%	1 på nivå 3 59 %	

Dette var dei to spørsmåla som skilte resultatata mest mellom jentene og gutane, og vi kan då gå til svara på intervjuet, der ein av dei gutane som hadde svart dårlegast på denne delen av prøven, meinte den var teit og ikkje til å forstå. Her skulle ein tolke biletet, lappen, meldingar og uttrykk, i tillegg til å lese mellom linjene, for å forstå kva dette handla om. Fleire av gutane svarte feil på alle dei 7 spørsmåla til denne teksten.

Mediebruk blant personar 9-79 år, er ein tabell frå Statistisk Sentralbyrå, og viser kor mange minutt pr. dag vi i gjennomsnitt brukar på å lese aviser, sjå TV eller bruke datamaskin, frå 1991-2009.

Dette var den einaste delen av prøven der gutane hadde høgare poengsum enn jentene, med 63 % i høve til 58 %, noko som ikkje var spesielt godt for nokon av gruppene. Dette kan vi tolke på fleire måtar, men tabellen er oversiktleg og skulle vere lett å følgje, men at ein del har sett feil, og ikkje vore nøyaktig nok. Dei kan ha brukt for kort tid, og vore hastige, i tillegg til at dei manglar erfaring med å kunne nytte tabellar og diagram.

Neste del er ei avisreportasje frå VG i 2004, om Benedicte som redda familien i eit branndrama, der vi ser eit lite bilete, overskrift, underoverskrift, med ingress og brødtekst. Her var det berre ein gut som kunne svare på kva so gjorde Benedicte til ein helt, og det var ein gut som totalt fekk 23 poeng, men likevel kom 2 poeng for lågt til 3.nivå. Han brukte berre 40 minutt, og det kan signalisere at det er viktig at dei må sitte og lese tida ut, men og sikkert kan trenge trening i å ha så lange testar.

Siste tekst er Bokormar og lesehestar, frå God i ord, ei tekstsamling for 6.trinn. Den inneheld 3 morosame bileter og 6 linjer med tekst. Her er det berre ei oppgåve med 4 setningar, som alle må vere rette for å få 2 poeng. Gutane var best med heile 4 prosent betre resultat!

Tekstane er varierte, og heilt sikkert meint som interessante for begge kjønn, men både lengda på tekstane, lengda på prøven og spørsmålsutforminga gjer sitt til at gutane mistar motivasjonen, interessa eller berre rett og slett vilje til å halde ut i nesten 90 minutt, er for ein del av dei vekke etter halve tida. Jentene brukte kortare tid på leseprøven enn gutane på alle nivåa, men gutane på lågaste nivå brukte 47 minutt på prøva, noko som var 6 minutt i snitt kortare tid enn gutane på nivå 2, som og 5 minutt kortare enn dei på nivå 3. Blant jentene var det same tendens, men med endå større variasjon, då dei flinkaste jentene brukte i snitt 38 minutt på prøva, brukte dei med dårlegast resultat 33 minutt, og dei på mellomstadiet heile 47 minutt. Det var berre to elevar, begge gutar, som brukte 80 minutt eller meir, ein gut brukte 60 minutt og ei jente brukte berre 25 minutt av tida. Både dei tre som brukte lengst tid på prøva, og den jente som brukte kortast tid kom svært dårleg ut i poengskår. Vi ser altså at det er dei som ligg på nivå 2, som nyttar tida best. Er desse elevane vant med å jobbe for å nå mål, medan dei svakaste ikkje har trua på høge mål uansett? Eller heng det saman med vilje til å prøve, kunne konsentrere seg og gjere god innsats. Dei som fikk høgaste poengskår, jobba effektivt, men hadde forbedringspotensiale. Nordahl m.fl.(2011) hevdar at mange skolar har for dårleg læringstrykk, og for låge forventningar til elevane. På vår skole vektlegg vi verdien av lekser høgt, men likevel sa fleire av elevane i intervjuet at dei ikkje hadde mykje lekser, og svært lite leselekser. I Noreg har vi høg trivsel i skolen. Trur vi at trivsel og lite lekser heng i hop, eller er vi redd for at det blir for lite fritid?

6.4 Kva er dei viktigaste forskjellane på gutar og jenter i skolen?

Når så mange gutar i denne klassa, på denne skolen, i fylket og nasjonalt, kjem dårleg ut på resultatlistene, kan det vere fleire indikatorar som spelar inn. Elevane sjølve seier at det handlar om interesse, meir enn evner. Jentene gjer lettare det dei får beskjed om, og tekstutvalet kan vere meir for jenteinteresser enn for det gutane er opptekne av. Treng gutar konkrete mål og hensikta med ulike oppgaver for at dei skal jobbe, så må vi lære dei å bli medviten om korleis ein jobbar med dei punkta. Fleire av gutane i fokusgruppene sa at dei mykje heller ville lese noko dei fekk velje sjølv,

men at dei treng hjelp for å finne det. Er det her mulighetene ligg for å lage lesebestillingar for å hindre «mental utmelding»? (Kverndokken, 2012: 36)

Gut 12, i 5.klasse: «Gutar er ikkje dårlegare til å lese enn jenter. Vi likar ikkje det same, men det betyr ikkje at vi ikkje er like flinke».

Vi opplever at grupper av barn og ungdom kan ha ulikt syn på kva det er greitt å bruke tida på. I nokre miljø har det status å vere flink i faga på skolen, men andre stader er det å bruke tid på skolearbeid berre for «nerdar og strebarar», og det er betre å vere tøffe, kule og likegyldige. Sportslege evner ser ut til å ha verdi i mange miljø uavhengig om du er med i grupper som brukar tid på bøker og lesing.

Gut 4: «Eg synes ikkje det er noko vits i å lese noko som eg ikkje skjønar. Då blir eg berre sittande å tenke på andre ting, og bryr meg ikkje»... Eg vil ikkje bruke så mykje tid på det som ikkje er så viktig. Det hadde vore betre om vi kunne velje kva vi ville lese, og då skulle eg valt noko med fotball, eh, motorsyklar, firhjulingar og jakt. Eg har vore på hjortejakt med faren og onkelen min. Då lærer eg om mange ting i naturen, om fuglar, og vêr, og korleis hjorten oppfører seg».

Når det vert hevda at den norske skolen i dag er mest tilpassa jentene og deira måte å jobbe og lære på, må vi sjå på korleis praksisen er i klaseromma. Gutar ser ut til bli taparane når ein legger opp til at dei må ta ansvar for eiga læring, og må ta for mange val utan å vite eller forstå kva som er mål, eller at dei veit kriteria for arbeidet.

Gut 3: «Eg synes det er vanskelig å lese i norsk, men ikkje så vanskelig i Rle, men litt meir vanskelig i naturfag.

Intervjuar: Kvifor er det vanskeleg å lese i norsk?

Gut 12: «I norsk er det viktigast at vi kan lese det som står der,(...) men vi må forstå meir enn

det som står der, og då svarar eg feil, sjølv om eg les det rett. Det er betre i Rle, for ho, læraren vår seier at ho ikkje veit svara på alt, og då er det greitt at eg spør. Men i naturfag er det kjekkast å gjere forsøk, for då forstår eg det som står i Gaia».

Skal vi leve med ulikheiter, eller må vi jobbe for å jamne dei ut? Vi seier at det er lov å vere ulik. Det er heilt greitt å vere forskjellige, men aksepterer vi at elevane våre og lærer ulikt og oppfattar ulikt? Skal vi ikkje forvente at gutane vil klare det same som jentene? Har vi lov til å seie at sånn er det, og fortsette som før? Eller kan vi gjere noko? Vi kan aldri gje opp, men fortsette øvinga og ikkje minst samtalene som kan endre eller utvikle tankesett og erfaring, for at elevane vår skal få trening i å forstå korleis andre tenker og kommuniserer. (Chamot ,2004:17)

Gutter deltar i bestemte sosiale fellesskap, og hvilke verdier og interesser som dominerer eller er rådende i guttefellesskapene i skolen vil være relativt avgjørende for hva gutter lærer og hvilken motivasjon de har for skolearbeid.(Nordahl m.fl.2011:82)

6.5 Drøfting, konklusjon og vegen vidare.

I denne oppgåva prøver eg å sette lys på gutar og lesing. Gutar si oppleving av lesing i og utanfor skolen, og ser på korleis dei presterar på ulike testar. Vi høyrer at mange gutar finn liten interesse i tekstane dei les på skolen. Dei veit ofte måla, men veit ofte ikkje korleis eller kvifor dei skal nå måla, og spør lite om hjelp for å nå dei. Gutane som vart intervjua meinte dei var like flinke til å lese som dei fleste av jentene, men at interessa avgjorde om dei ville bruke tid på lesing av tekstar som dei ikkje forstod. Dei var ikkje heilt einige i at dersom tekstane virka kjedelege kunne det vere fordi at dei var for vanskelege.

Gutar må bli meir deltakande i si eiga læring, stille meir spørsmål og be meir om hjelp, men det må vere vi som pedagogar som må opne opp for at både elevar og foreldre kan få den støtta dei treng vidare. Det betyr ikkje sånn som eg ser det at vårt arbeid blir meir omfattande, men heller meir effektivt, når undervisninga er godt planlagt ut i frå dei måla ein skal nå. Arbeidet kan gjerast meir strukturert, og på den måten bli meir oversiktleg og tydeleg både for elevane og heimane. Vi bør kunne undervise med opplegg som kan tilpassast individuelt. Nordahl m.fl.(2011) seier at ein av årsakene til at våre elevar ikkje ligg så godt an i lesing kan vere på grunn av for lite læringstrykk i mange skolar. Uro og dårleg tilrettelagte timar, saman med usikre lærarar og utydelege krav.

Vi er pålagt å leggje til rette undervisninga for alle i klassen eller gruppa. Når læreplanen konkretiserer kompetanemåla og kva som skal utviklast av ferdigheiter, kan effekten frå grundig planlagde timar gje større læringsutbytte enn det vi ofte brukar tid på i etterkant, når vi sit og rettar lekser og prøvar utan at elevane får grundig og konstruktiv tilbakemelding og framovermelding som dei kan gjere seg nytte av. I grunnskolen er det viktigare å planlegge grundig, med klare mål og kriterier for det arbeidet som skal gjerast i timen, på skolen og heime. Dette blir av mange jf.SMUL-rapporten sett på som mykje meir effektivt enn å bruke lang tid på retting, med omfattande, skriftlege vurderingar, som elevane knapt les, eller bryr seg om. Ein gjennomgang veldig snart etter gjennomført arbeid, med grundig og detaljert, konkret tilbakemelding, er nødvendig, om det skal ha effekt for læring.

Elevane kan og godt vere med i vurderinga, der ein brukar gitte kriterier for korleis oppgåvene skal løysast, og gjere bruk av deira kompetanse på kva som er kriteria for oppgåva, og kunne nytte den som ein mal vidare i vurdering som, for og av læring.

Både gutar og jenter treng for å finne ut kva dei kan klare, korleis dei kan nå måla, og kva som vert forventet av dei i arbeidet i skolen. I dette studiet har eg ikkje fått så mange klare svar, nokre overraskingar, men desto fleire spørsmål, og mange idear om vidare forskning.

Gutane meiner sjølv at dei er rimelig god i det meste på skolen. Dei er i alle fall ikkje dårlegare enn jentene. Dei var meir einige i at dei kanskje ikkje jobba nok med skolearbeid, og grunnen var ofte fordi dei ikkje fann det spennande eller nyttig. Dei syntes det var vanskeleg å forstå korleis lærarane ønskjer at oppgåver skal gjerast, og å lese bøker var tungt når det var mykje tekst, lite bileter og ikkje spennande eller morosamt innhald.

Funna mine i denne undersøkinga viser at mange av elevane som deltok viste seg å vere tilfredse med skolen og sin eigen innsats, og virka ikkje som om det var noko nederlag om ein ikkje var godt nok budd til timane. Dei meinte sjølv at dei var flinke, sjølv om dei ikkje alltid viste det på testar og i arbeid. Mange av gutane var opptatt av at dei kunne så mykje meir enn det som vart vektlagt på skolen. Dei meinte og at dei kunne viktigare ting enn det kjedelege som dei måtte lese i skoletida. Jentene var ikkje heilt einige, og uttrykte at det var mykje forskjellig dei fekk lese i lærebøkene. Gutane og jentene var heilt samde i at det er viktig å kunne lese, iallfall det dei trengte. Nytt av å skulle lese mellom linjene og tolke tekstar var det meir usemje rundt. Dei kunne godt tenkje seg at lærarane kunne vere meir interessert i kva dei likte å drive med på fritida, for då skulle dei få sjå at det ikkje var berre enkelt. Dei kunne godt tenke seg at det ville bli vanskeleg.

Vi kan konkludere med at gutar i Noreg er flink nok i eigne auger, dei kan betre om dei vil, og dei kan det dei meiner er viktig. For at norsk skole skal få avslappa norsk ungdom på bana, må vi møte dei i deira interesse, jf. Macken-Horarik sine domene. Det er då fleire spørsmål ein kan stille seg. Er den litteraturen spel og filmar bygger på dårlegare enn Ibsen og Hamsun? Snakkar vi med dei om det dei er opptatt av på fritida? Kan vi ta det inn i skolen som nye vinklar på litteraturstudiar anno 2013? Snakkar vi same språk som dei, eller distanserer vi oss sjølv om det går ut over kommunikasjonen med elevane? Gjeld ikkje Gadamer sine gode diskusjonar og rundt dataspel og science fiction? Bør og kan vi bruke Star Wars og Matrix i undervisninga for å få fram andre dimensjonar i litteratur? Er vi redde for å komme til kort i dei unge si verd? Kan og vil vi lytte til det deira kunnskap?

Svara frå lærarane i mi undersøking viste liten kunnskap om elevane sin lesekompetanse i skolen. Utvalet var lite i mi forskning, men er dette ein tendens vi finn andre stader og? Det kan iallefall virke som elevane meiner det når dei etterlyser interesse frå lærarane rundt det dei faktisk er flinke til.

Samfunnet treng reflekterte og argumenterande ungdommar. Det blir skapt store forventningar både via læreplanen og kunnskapsdepartementet sine stortingsmeldingar om at det bør satsast mykje på forskning vidare for å finne ut kva som skal til for at norske barn og ungdommar skal hevde seg

internasjonalt i utdanningssystemet. Vi kan ikkje berre la dei sitte mette og tilfredse på sidelinja, med lommane fulle av oljepengar. Vi må ha trua på at også vi skal utvikle oss vidare på fleire områder, og ikkje sitte hjelpelause når oljen tar slutt. Alt er i endring, ikkje minst språk og kultur.

«Vi lever alle i ei verd av andre sine ord. Vi treng å orientere oss i denne verda, ein reaksjon på andre sine ord, som byrjar med at vi assimilerer dei og endar med assimilering av den menneskelege kulturrikdomen.» (Bakhtin 1986 ref i Dysthe 2001: 82)

7 Litteraturliste

- Andreassen, Rune og Helge Strømsø (2009) *Lesestrategier i undervisningen*, artikkel i *Bedre skole*, 2009
- Apelseth, Arne(2012) LK-06 Kunnskapsløftet – lov og lovnad, artikkel, upublisert.
- Armstrong, Thomas (2000) *Mange intelligenser i klasserommet*, Oslo, Abstrakt forlag
- Befring, Edvard (2007) *Forskingsmetode med etikk og statistikk*, Oslo, Samlaget, 2.opplag, 2010
- Bjorvand, Agnes-Margrethe og Seip Tønnesen, Elise (2004): *Den andre I leseopplæringa*, 2.opplag, Universitetsforlaget
- Bråten, Ivar (2007). *Leseforståelse Lesing i kunnskapssamfunnet –teori og praksis* 1.utgåve 5.opplag Oslo: J.W Cappelen Forlag AS
- Dale, Erling Lars (2006). *Profesjonel kompetence og etik i undervisningen*, I: Bjarne Gorm Hansen & Annalisa Tams (red.), *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring*. Billesø & Baltzer. ISBN 87-7842-181-0. Kapittel 7. s 145 - 170
- Dalen, Monica (2004) *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*, Oslo Universitetsforlaget 2.opplag 2008
- Dobson, Stephen, Eggen, Astrid B. og Smith, Kari(2009) *Vurdering, prinsipper og praksis*, Oslo, Gyldendal Akademiske
- Gadamer, Hans –Georg (2010) *Sannhet og metode*, Oslo, Pax forlag AS
- Grimen, Harald (2004) *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*, Oslo, Universitetsforlaget, 5.opplag, 2010
- Gutrie, John T(2000, 15.08.12) *Contexts for Engagement and Motivation in Reading*, henta Frå <http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie/>

- Haanæs, Ingrid Rygg: På jakt etter leseleden Oslo HiST ALT rapport nr 11/
- Halvorsen, Knut (2008) *Å forske på samfunnet*, Cappelen Universitetsforlaget, Akademiske forlag, 3. opplag, 2011
- Hattie, John. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Helgevold og Engen, (2006), *Fagbok i bruk, Lesesenteret i Stavanger*
- Hertzberg, F. (2009). *Skolen og grunnleggende ferdigheter*. I J. Møller, J., T.S. Prøitz, & P. Aasen, (Red.). *Kunnskapsløftet – tung bær å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. (s. 137-146). Oslo: NIFU STEP.
- Holter, H og Kalleberg, R (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Oslo
- Jakobsen, Ellen Siv (18.mars2003) *Enhetskolen står for fall*, artikkel, Oslo, forskning .no
henta frå <http://www.forskning.no/artikler/2003/mars/1047923830.21>
- Kjærnsli, Marit og Roe, Astrid (red) (2010) *På rett spor*, Oslo, Universitetsforlaget,
- Kulbrandstad, Lise Iversen: (2003) *Lesing i utvikling, teoretiske og didaktiske perspektiver*, Bergen, Fagbokforlaget, 6. opplag, 2010
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kverndokken, Kåre (2012) *101 måtar å lese leseleksa på*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Kverndokken, Kåre (2013) *Gutter og lesing*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Kunnskapsdepartementet (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* Meld. St. 22.
- Kunnskapsdepartementet (2012-2013) *På rett vei*, Meld, St.20
- Høien, T. og Lundeberg, I. (1989) *Lesing og lesevaner*. Oslo: Gyldendal.
- Larsen, Ann Kristin (2007) *En enklere metode*, Bergen, Fagbokforlaget 3. opplag 2010
- Maagerø, Eva og Seip Tønnesen, Elise (2006) *Å lese i alle fag*, Oslo, Universitetsforlaget, 2. opplag 2009
- Macken-Horarik, Mary (2006) *Multimodal Perspectives*, London & New York, Continuum, pp. 283, 308, 2009

- Macken-Horarik, Mary (2001, 15.09.12) Scaffolding effective reading practices in the middle years of schooling: A focus on responses to narrative, henta frå:
<http://www.acsa.edu.au/pages/images/2001>
- Nerheim, Hjørdis (1995) Vitenskap og kommunikasjon, Oslo, Universitetsforlaget
- Nordahl, Thomas, Gro Løken, Hege Knudsmoen, Ann Margareth Aasen og Anne-Karin Sunnevåg(2011) *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller*, Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 14
- Roe, Astrid (2008). *Lesedidaktikk –etter den første leseopplæringen*:
Universitetsforlaget,
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og Tilskodar og andre Essays. Oslo Aschehoug,.
- Vygotskij, Lev(1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Cambridge, Mass & London: Harvard University Press.
- Udir. (2013, 29. mars) *Kompetanser og grunnleggende ferdigheter*. Henta frå
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Norsk/Veiledning-til-lareplan-i-norsk/Artikler/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Udir. (2013, 27. mars) *Veiledning til norsk*. Henta frå
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Norsk/Veiledning-til-lareplan-i-norsk/Artikler/Vurdering/>
- Udir. (2012) *Samanheng mellom undervisning og læring*,
Sluttrapport Henta 12.02.13 <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/SMUL.pdf>
- Uhl Chamont, Anna (2004, 15.09.12) Issue in Learning Strategy Research and Teaching,
Electronical Journal of Foreign Language Teaching, No 1 pp 14-26, Centre for Language Studies, National Univerity og Singapore, henta frå
<http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm#2.3>

8 Vedlegg

Vedlegg 1

Informasjonsskriv til føresette

Informasjonsskriv til foreldre og elevar i 5.-7.klasse

Ved skolestart i januar 2012 vil Florø barneskole ha stort fokus på å finne ut korleis elevane lærer best og korleis dei kan undervisast i å lære den metoden som fungerer best for kvar enkelt. Som masterstudent i læring og undervisning ved Universitetet i Bergen vil undertekna forske på eigen arbeidsplass, i tillegg til at eg vil fortsette som kontaktlærer for den klassen eg jobbar i til dagleg.

Resultata frå dei nasjonale prøvane viser at gutar gjer det merkbar dårligare enn jenter i lesing. På sikt kan dette påverke vala seinare i livet, derfor er det viktig at vi kartlegge kva som kan gjerast for at gutane skal lese meir, få eit meir positivt syn på tekstar av ymse slag, og like å skrive gode tekstar. For at det skal vere mogleg å få betre resultat i skolen, må vi finne ut kva som blir gjort i dag, og kva elevane saknar eller treng meir trening i.

For at det skal kunne gjerast noko for kvar enkelt kan det vere lurt å delta i diskusjonsgrupper, svare anonymt på spørjeskjema eller vere i dei klassane som blir utsett for deltakande observasjon. På den måten kan ein få fram eigne meiningar, spør om det ein lurar på i diskusjonsgrupper med lærarar og medelevar, prøve nye metodar og få fokus på eigen bruk av lese- og læringsstrategiar.

I denne omgang er det 5.-7-trinn som er målgruppa, men sidan dei elevane er mindreårige, må eg ha underskrift og godkjenning frå føresette om at eg kan bruke resultatata frå diskusjonsgruppene, spørjeskjemaa og funna frå observasjonar i oppgåva mi. Alle data som kjem fram skal gjerast anonymt, og alle bilete -og lydopptak skal slettast. Ingen resultat skal kunne knytast til nokon av deltakarane, heilt i tråd med NSD sine retningslinjer for forskning.

Eg håpar de vil la dykkar barn delta i denne undersøkinga, for at vi skal kunne gjere skolen betre for kvar enkelt elev, og hjelpe fleire til å bli gode lesarar.

Tusen takk for at de har lese dette skrivet, og er det noko de vil spørje om kan de ringe 90771878 eller sende e-post til wencheirenbrandsoey@gmail.com

Med vennleg helsing

Wenche Iren Brandsøy

Underskrift returnerast til skolen innan 2.januar 2012

Vi tillèt at (namn på elev)_____kl_____kan delta i undersøkinga av korleis ein les og kva som skal til for å lese betre.

Vedlegg 2

Enquete for elevar

Undersøking om lesevanar og læringsstrategiar

Alt er anonymt.

Set kryss for kjønn og klasse:

Gut	jente	5.klasse	6.klasse	7.klasse
-----	-------	----------	----------	----------

1) Likar du å lese? Ja nei

a. Dersom ja, kva likar du å lese? (du kan sette fleire kryss)

Aviser	Teikneseriar	Fantasy	Fakta- Bøker	Romanar	Noveller/ korte tekstar	Internett	Blad	Skolebøker Anna
--------	--------------	---------	-----------------	---------	-------------------------------	-----------	------	--------------------

--	--	--	--	--	--	--	--	--

2) Kor mykje tid brukar du på lesing i veka?

Meir enn 20 timar	10-20 timar	5-10 timar	2-5 timar	mindre enn 2 timar
-------------------	-------------	------------	-----------	--------------------

3) **Brukar du ulike læringsstrategiar når du les?** ja nei

Dersom ja, kva for nokre læringsstrategiar brukar du?

BISON- overblikk	vøl- skjema	SAM- skjema	Tanke- kart	Nøkkel- ord	Saman- drag	Skumlese- nærlese leitelese	Andre
-----------------------------	------------------------	------------------------	------------------------	------------------------	------------------------	--	--------------

Veit du kva som er måla for det du skal lese på skolen og i lekser? Ja nei

4) **Får du rettleiing av lærar i korleis du skal lese ulike tekstar?** Ja nei

5) **Dersom du skal lese ein faktatekst, veit du korleis det er best for deg å lese den?** Ja
nei

6) **Veit du korleis du lærer best?**

Set kryss for det som passar for deg. (Du kan sette fleire kryss)

Musikk til lesinga?	Teikne/ skrive medan du les?	Heilt stille?	Røyrsl medan du les?	Er bileta viktige til teksten?	Likar du best matematikkoppgåver?
------------------------	------------------------------------	------------------	----------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

Kor viktig trur du lesing er for deg vidare i livet? Set kryss!

svært viktig	Viktig	Litt viktig	Ikkje så veldig viktig	ikkje viktig i det heile
--------------	--------	-------------	------------------------	--------------------------

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare!

Mvh Wenche Iren Brandsøy

Vedlegg 3

Enquete for lærarar

Undersøking om lesevanar, lesestrategiar og kunnskap om elevane

Alt er anonymt. Svaret kan leggjast i posthylla til Wenche Iren Brandsøy

Set kryss: kjønn og alder: **kvinne** mann **kkje merka for kjønn**

20-29	30-39	40-49	50-59	60+
1 1	2 1	4 3	5 2	3

9) Likar du å lese? Ja **15** **2** **4** nei 1 Dersom ja, kva likar du å lese?

	Teikneseriar	Fantasy	faktabøker /fagbøker	biografiar romanar	Internett	reiseskildringar anna
Aviser	2	1 1	2 9 3	12 1 4		7 2 6

					2 1 5	
--	--	--	--	--	-------	--

10) Kor mykje tid brukar du på lesing i veka?

Meir enn 20 timar	10-20 timar	5-10 timar	2-5 timar	mindre enn 2 timar
	6 1	5 1 2	4 1 1	1

11) Brukar du sjølv ulike lesestrategiar når du les? ja 9 1 4 nei 4 2

Dersom ja, kva for nokre lesestrategiar brukar du?

BISON- overblikk	vøl- skjema	SAM- skjema	Tanke- kart	Nøkkel- Ord	Saman- drag	Skumlese- nærlese leitelese	Andre
1 1 3	1	1 1	2 2	3 3	3 2	9 2 3	1 1

12) Veit du kva elevane dine likar å lese?

Ja! Eg veit kva alle likar	Eg veit kva dei fleste likar	Eg veit kva nokre likar	Eg veit ikkje kva dei likar	Usikker
1	4 1 3	9 1 1		1 1

13) Får elevane rettleiing om kva for ein lesestrategi som eignar seg for teksten?

Ja, alltid	Som oftast	Nokre gonger	Ikkje ofte	Aldri
	4 2	7 2 2		1

6) Veit elevane dine kva som er mål for lesinga?

Ja alltid	Som oftast	Nokre gonger	Sjeldan	Aldri
2	9 2 3	4		1

7) Veit du korleis elevane dine lærer best?

Ja, alle	Dei fleste	Nokre	Dei færreste	Ingen
	9 1 2	6 1 2		1

8) Kor viktig meiner du undervegsvurdering er?

(her kan du krysse for begge m /grad)

Vurdering for læring (1) Vurdering som læring (2)

svært viktig	Viktig	Litt viktig	Ikkje så veldig viktig	ikkje viktig i det heile
5 (1, 2)	2			
2 (1 og 2)	6 (1, 2)	2 (2)		
1 (2)	2 (1)	1 (1, 2)		
	1 (1og2)			
	1 (1)			

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare!

Mvh Wenche Iren Brandsøy

Vedlegg 4

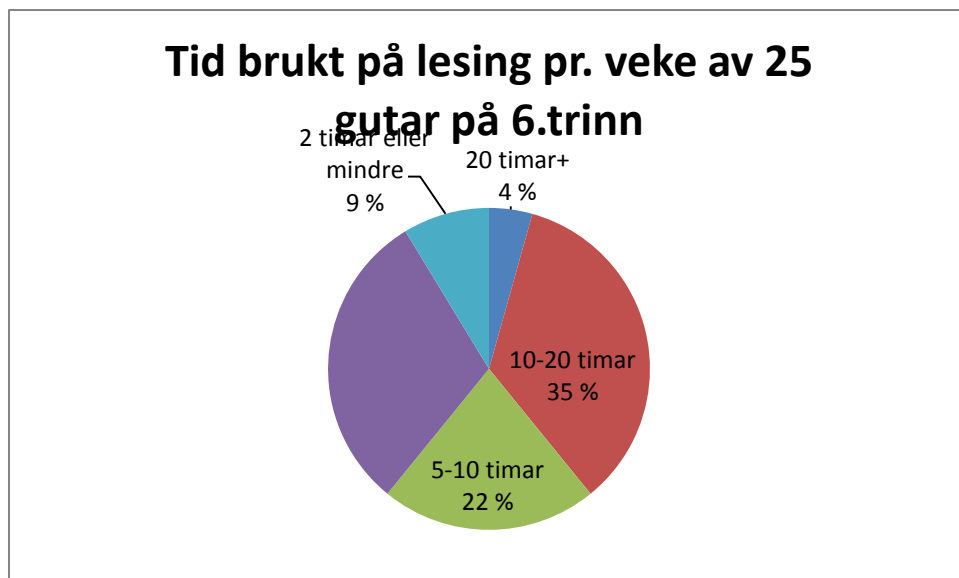
Intervjuguide om lesing.

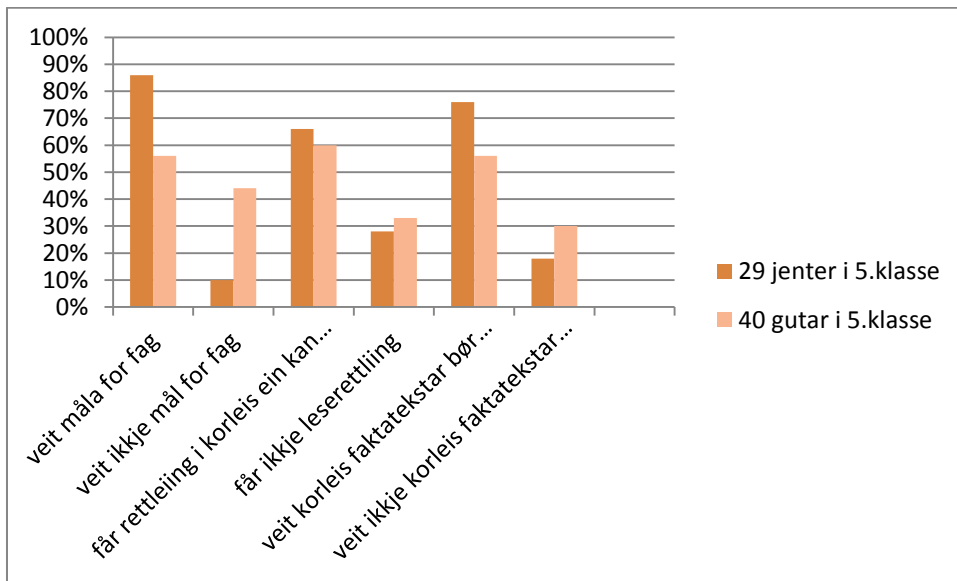
Spørsmål til fokusgruppeintervju.

1. **Kva likar du å lese?** Her ville eg vite om dei les av eigen interesse, for kos og hygga , om dei ville velje det framfor noko anna, eller om dei berre les det som vert pålagt.
2. **Når les du?** Dette spørsmålet var viktig for å finne ut om jentene og gutane hadde rutinar for lesing, om det var ein sosial aktivitet, om det var mulig å gjere i mange situasjoner, eller om det berre vart gjort på skolen eller ved arbeidsbordet heime.
3. **Kva er den beste leseopplevinga di?** Her var eg mest interessert i medvitet om kva dei kjenner sjølv er kjekt å lese, og samstundes få fram kvifor den spesielle leseopplevinga er den ein hugsar.
4. Korleis les du?
5. Kvifor er det viktig å kunne lese?
6. Kva er lesing for deg?
7. Korleis jobbar du med skolearbeid i lesing?
8. Kvifor trur du gutar les dårlegare enn jenter?

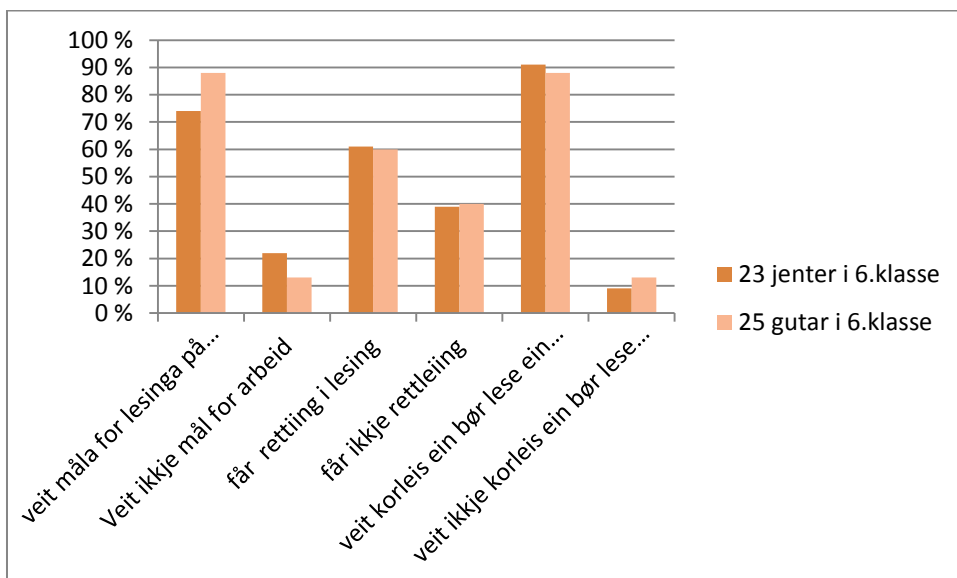
Vedlegg 5

Diagram





Vedlegg 6



Vedlegg 7

Tekstar og poengfordeling ut i frå nivå og kjønn på sluttresultatet i Nasjonale prøvar, 2011

Faktatekst om romforskning	Oppgåver	Gutar	J	Samanlagt
			Jenter	
	1-fleirval-kvifor- setningar	10/19 =53% 4 på nivå 1 4 på nivå 2 2 på nivå 3	5/10= 50% 1 på nivå 1 2 på nivå 2 2 på nivå 3	15/29=52%
	2-fleirval-kvifor astronautar får problem med å stå på beina. Setningar	12/18=63% 5 på nivå 1 5 på nivå 2 2 på nivå 3	8/10 =80% 2 på nivå 1 4 på nivå 2 2 på nivå 3	20= 69%
	3-fleirval – årsak-ord	15/19=79% 6 på nivå 1 6 på nivå 2 3 på nivå 3	7/10=70% 5 på nivå 2 2 på nivå 3	22= 76%
	4-forklar-kva skjer	12/19=63%	8/10=80%	20= 69%

		6 på nivå 1 4 på nivå 2 2 på nivå 3	1 på nivå 1 5 på nivå 2 1 på nivå 3	
	5 rett-feil-setningar poeng 2/5=0 3/5=0	4 på nivå 1	1 på nivå 1 1 på nivå 2	6= 20%
	4/5=1	8/19 42% 4 på nivå 1 4 på nivå 2	5/10 50% 1 på nivå 1 4 på nivå 2	13= 45%
Faktatekst om romforsking	5 rett-feil-setningar 5/5=2	7/19 37% 2 på nivå 1 2 på nivå 2 3 på nivå 3	3/10 30% 1 på nivå 2 2 på nivå 3	10 =34%
		Gjennomsnitt 55%	58%	56,5%
Historisk tekst-Håkon den gode				
	6-fleirval – korleis setningar	10/19 53% 5 på nivå 1 3 på nivå 2 2 på nivå 3	7/10 70% 1 på nivå 1 4 på nivå 2 2 på nivå 3	17= 59%
	7-fleirval-kva-ord	12/19 63% 5 på nivå 1 4 på nivå 2 3 på nivå 3	8/10 80% 6 på nivå 2 2 på nivå 3	20= 69%
	8-rett/feil Setningar	4/19 21% 1 på nivå 1 1 på nivå 2 2 på nivå 3	3/10 30% 2 på nivå 2 1 på nivå 3	7=24%
	9-fleirval-kor NAMN	3/19 16% 1 på nivå 2 2 på nivå 3	5/10 50% 3 på nivå 2 2 på nivå 3	8= 28%
Kvifor fikk Håkon tilnamnet den gode?	10-forklar-kvifor-tolking	6/19 32% 3 på nivå 1 3 på nivå 2	6/10 60% 4 på nivå 2 2 på nivå 3	12= 41%
Skjønlitterær tekst-kort tekst om gut		37%	58%	47,5%
	11-fleirval-kvifor	14/19 74% 6 på nivå 1 5 på nivå 2	8/10 80% K5 på nivå 2 2 på nivå 3	22= 76%

som likar dataspel humor?		3 på nivå 3		
	12-fleirval-kor-ord	13/19 68% 6 på nivå 1 4 på nivå 2 3 på nivå 3	7/10 70% 1 på nivå 1 4 på nivå 2 2 på nivå 3	20 =69%
	13-fleirval –kva	12/19 63% 4 på nivå 1 5 på nivå 2 3 på nivå 3	7/10 70% 1 på nivå 1 4 på nivå 2 2 på nivå 3	19 =66%
	14-forklar Korleis han kan få ein raud knapp.	6/19 26% 2 på nivå 1 2 på nivå 2 2 på nivå 3	4/10 40% 3 på nivå 2 1 på nivå 3	10/29 35%
	15-fleirval-TOLKING	3/19 16% 1 på nivå 1 2 på nivå 3	2/10 20% 2 på nivå 2	5/29= 17%
	16-fleirval	8/19 42% 2 på nivå 1 3 på nivå 2 3 på nivå 3	4/10 40% K3 på nivå 2 1 på nivå 3	12 =41%
	17-forklar	9/18 50% 3 på nivå 1 3 på nivå 2 3 på nivå 3	8/10 80% 2 på nivå 1 4 på nivå 2 2 på nivå 3	17 =59%
	18-fleirval-tolking	7/19 37% 1 på nivå 1 3 på nivå 2 3 på nivå 3 47%	7/10 70% 1 på nivå 1 5 på nivå 2 1 på nivå 3 59%	14= 48% 53%
Mediebruk tabell	Spørsmål poeng	Gutar	Jenter	Samanlagt
1 gut har 4/4, 1 gut ¾, 3 gutar 2/4, 4 gutar og 2 jenter ¼, og 1 gut 0/4	19-ord-fleirval	16/19 84% 8 på nivå 1 6 på nivå 2 2 på nivå 3	9/10 90% 1 på nivå 1 6 på nivå 2 2 på nivå 3	25 =86%
	20-årstal-fleirval	13/19 72,2% 5 på nivå 1 6 på nivå 2 2 på nivå 3	6/10 60% 1 på nivå 1 3 på nivå 2 2 på nivå 3	19 =66%
	21-setningar-fleirval	5/19 26% 1 på nivå 1	4/10 40% 2 på nivå 2	9 =31%

		2 på nivå 2 2 på nivå 3	2 på nivå 3	
	22-rett-feil 0=0 1=0 2=0 3=0 4=1	1 på nivå 1 2 på nivå 2 13/19 68% 6 på nivå 1 4 på nivå 2 3 på nivå 3	2/10 20% 1 på nivå 1 1/10 10% 2 på nivå 2 3/10 30% 1 på nivå 2 4/10 40% 2 på nivå 2 2 på nivå 3 3	2 2 7 3 13
Avis- reportasje		63%	58%	60,5%
	23-fleirval	15/19 79% 6 på nivå 1 6 på nivå 2 3 på nivå 3	9/10 90% På nivå 1 6 på nivå 2 2 på nivå 3	24
	24-fleirval	15/19 79% 9 på nivå 1 5 på nivå 2 3 på nivå 3	9/10 90% 1 på nivå 1 6 på nivå 2 2 på nivå 3	24
	25-fleirval	14/19 74% 7 på nivå 1 5 på nivå 2 3 på nivå 3	8/10 80% 6 på nivå 2 2 på nivå 3	22
	26-rett/feil 0=0 1=0 2=0 3=1 4=2	- 1/19 5% 1 på nivå 1 4/19 21% 1 på nivå 1 10/19 53% 6 på nivå 1 6 på nivå 2 3/19 16% 3 på nivå 3	3/10 30% 2 på nivå 1 1 på nivå 2 3/10 30% 3 på nivå 2 4/10 40% 2 på nivå 2 2 på nivå 3	1 7 13 7
	27-forklar 0 1poeng 2 poeng	1/19 5% 9 på nivå 1 4 på nivå 2 3 på nivå 3 1/19 5%	1/10 10% 1 på nivå 1 9/10 90% 7 på nivå 2 2 på nivå 3	2 25

		1 på nivå 2		1
Kva for blanda kjensler hadde Benedicte etter at alle var ute av huset?	28-fleirval tolking	4/19 21% 2 på nivå 1 1 på nivå 2 1 på nivå 3 52%	2/10 20% 1 på nivå 2 1 på nivå 3 63%	6 57,5%
Lærebok i norsk Bokormar og lesehestar-kort tekst 7 linjer				
Sett ring rundt Rett eller Feil , for å vise om setningane under er riktige eller uriktige	29- forståing/tolkning 0 eller 1 rett er 0 poeng 2 rette er 0 poeng 3 rette er 1 poeng 4 rette= 2poeng	3/18 16,7% 3 på nivå 1 5/18 27,8% 3 på nivå 1 1 på nivå 1 1 på nivå 3 11/18 61,1% 4 på nivå 1 5 på nivå 2 2 på nivå 3 44%		
Gutar		Jenter		
Gut 19: 27/32 Gut 18: 26/32 Gut 17: 26/32	16% på nivå 3	Jente 10: 27/32 Jente 9: 26/32 20% på nivå 3		
Gut 16: 24/32 Gut 15: 23/32 Gut 14: 21/32 Gut 13: 20/32 Gut 12: 19/32	32% på nivå 2	Jente 8: 24/32 60% på nivå 2 Jente 7: 23/32 Jente 6: 21/32 Jente 5: 19/32 Jente 4: 19/32		

Gut 11: 18/32		Jente 3: 18/32
Gut 10: 17/32.		Jente 2: 11/32 20% på nivå 1
Gut 9: 16/32	52% på nivå 1	Jente 1: 7/32
Gut 8: 15/32		
Gut 7: 15/32		
Gut 6: 14/32		
Gut 5: 13/32		
Gut 4: 13/32		
Gut 3: 11/32		
Gut 2: 9/32		
Gut 1: 6/32		

Vedlegg 8

Kvittering frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Astrid Tolo
Institutt for pedagogikk
Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 11.01.2012

Vår ref: 28965 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 04.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

28965	<i>Master i læring og undervisning. Læringstrategiar-lesestrategiar</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Astrid Tolo</i>
Student	<i>Wenche Iren Brandsøy</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Wenche Iren Brandsøy, Havrenesveien 21a, 6900 FLORØ

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet legger til grunn at *ledelsen ved skolen har klarert prosjektet.*

Utvalget består av cirka 200 elever i grunnskolen samt cirka 10 lærere.

Skolen oppretter førstegangskontakt ved å sende ut et informasjons- og forespørselsskriv til foreldre/foresatte. Personvernombudet finner informasjonsskrivet av 10.01.12 tilfredsstillende utformet forutsatt at det tilføyes at det er anledning til å trekke seg fra studien uten å oppgi begrunnelse og at dette ikke vil ha noen konsekvenser i forholdet til skolen.

Vi ber om å få tilsendt et revidert skriv.

Det innhentes skriftlige samtykker fra elevenes foreldre/foresatte.

Personvernombudet forutsetter at lærere som skal delta i undersøkelsen mottar tilsvarende informasjon om prosjektet som elever/foreldre.

Det forutsettes at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever ved intervju av lærere, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Prosjektslutt er 15.11.12. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Navneliste og lydopptak makuleres/slettes, indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.