

Leseopplæring på yrkesfag - det toget har vel gått?



Edit Marie Asperanden

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med fordjuping i norsk

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar

Universitetet i Bergen

Mai 2014

FORORD

Eg har lenge tenkt eg skulle skrive ein master. No har eg gjort det, men ikkje åleine:

Takk til rettleiaren min, Endre Brunstad, som stilte klargjerande spørsmål og gav meg grundig rettleiing. Takk for den «raude tråden».

Takk til alle dykk på jobb som har spurt og vist interesse for forskinga mi. Til

- Unni som alltid er klar med ei hjelpande hand.
- Charles som har rydda og ordna når det digitale gjekk meg langt over hovudet.
- Torill som har leita opp og skaffa meg litteratur, utvida lånetider gang på gang, kopiert artiklar og aldri vist ei sur mine.
- Kenth Rune som er så genuint interessert i alt eg driv med, og som har lagt til rette slik at eg fekk nok tid og høveleg plass til arbeidet.
- Hilde og Kjersti som alltid tek seg tid til å lytte og gje meg kloke innspel same kva eg spør om. Takk for alle gode stunder og samtalar på kontoret.
- Arbeidsjern-Erna som forstod at hovudet mitt ikkje hadde plass til både å skrive master og utføre andre fokusoppgåver, og derfor gjorde oppgåvene for meg.

Særleg takk til informantane mine. Denne oppgåva hadde ikkje vorte til utan dykkar vilje til å dele både det som gjekk godt og det som gjekk gale. Takk for at de aldri er negative når eg kjem med «gode» idéar! Takk for at de utan å nøle (trur eg!) sa ja til å vere med denne gongen og!

Så til deg Rita-Karin.

Takk for at du fins! Takk for turane til byn, og dei gode stundene med vin, mat og filterlaus prat. Takk for alle samtalan som motiverte og gav meg ny tru på prosjektet mitt. Takk for at du til og med får meg til å tru at eg er klok! Utan deg hadde eg ikkje starta, og utan deg hadde eg heller ikkje fullført.

Bent, eg seier det med orda til Ingebjørg Bratland:

«Ingen som du – For du har både vett nok, mot nok og ro nok...» til både å gjere det rette og seie det rette når du skjønar eg treng det!

Innhald

1	Innleiing	4
1.1	Bakgrunn og mål	4
1.2	Problemstilling.....	6
1.3	Kjelder og litteratur	6
2	Lesing og leseopplæring.....	8
2.1	Lesing sin plass i skulen gjennom tidene	8
2.2	Dei grunnleggande dugleikane – og lesing spesielt.....	9
2.2.1	Lesing integrert i kompetansemåla for helse- og oppvekstfag.....	10
2.3	Kartlegging av lesekompetanse	11
2.4	Motivasjon og leseforståing.....	13
2.4.1	Korleis auke elevane sin lesemotivasjon?	19
2.5	Kva er ein fagtekst, og kva krav set slike tekstar til lesaren?	23
2.6	Den andre leseopplæringa	25
2.6.1	Læringsstrategiar og lesestrategiar	29
2.6.2	Lesestrategiar	30
2.6.2.1	Dei ulike fasane i leseprosessen.....	32
2.6.2.2	Lesestrategiar i ei skjematisk oversikt	36
3	Materiale og metode:.....	39
3.1	Kvalitativ forskingsmetode.....	39
3.2	Aksjonsforskning.....	40
3.2.1	Etiske refleksjonar.....	41
3.3	Fokusgruppeintervju.....	42
3.4	Logg.....	43
3.5	Individuelle intervju	44
3.6	Utfordringar	44
4	Resultat og analyse.....	47
4.1	Resultat frå fokusgruppeintervjua	47
4.1.1	Lærarane om lesing som grunnleggande dugleik i alle fag?	47
4.1.2	Lærarane om elevane sine lesevanar?	48
4.2	Resultat frå individuelle intervju og loggar	53
4.2.1	Lærarrolla	53
4.2.2	Elevaktivitet	57

4.2.3	Variasjon	59
4.2.4	Læringsutbyte og meistring.....	60
5	Drøfting	63
5.1	Lesestrategiar som motivasjonsfaktor	63
6	Refleksjon og konklusjon.....	72
6.1	Går det alltid eit tog?	74
7	Litteratur.....	79

Vedlegg:

Kvittering frå NSD

Brev til informantane

Intervjuguide for 1. fokusgruppeintervju

Intervjuguide for 2. fokusgruppeintervju

Skjema til loggføring

Intervjuguide for individuelle intervju

Transkribert 1. fokusgruppeintervju

Transkribert 2. fokusgruppeintervju

Loggar

Transkriberte individuelle intervju

1 Innleiing

Det er onsdag morgon, og eg går inn til barne- og ungdomsarbeidarklassen for å undervise i kommunikasjon og samhandling. Eg har planlagt at dei skal få starte med å lese om sosiale dugleikar, og presenterer det for elevane. Allereie før eg er ferdig å forklare kva sider i boka som omhandlar tema, går det eit sukk gjennom rommet. Fleire gir høglydt uttrykk for kva dei meiner om lesing: «Mao me lesa? Eg lære ingenting ao da!». Andre stemmer i: «Da e so kjedle. Eg greie kje konsentrera meg!» Slike utsagn er ikkje eineståande for denne klassen, og fleire lærarar enn eg har kjent frustrasjon over at elevane ikkje vil lese, eller at dei ikkje oppnår vesentleg fagforståing gjennom lesing. Både kollegaer på eigen skule og andre eg har møtt på kurs og konferansar, gir uttrykk for det same: «Nei, da e vanskele å fao dei t å lesa! Og ikkje faor dei med seg noke ao da dei lese helde. Naor eg spør dei ettepao, greie dei kje svara pao dei einklaste spørsmool!» Lærarane opplever at elevane på yrkesfag ikkje har god nok lesekompetanse til å forstå innhaldet i det dei les, og mange har gitt uttrykk for at dei tykkjer det er overraskande. Likevel kan eg ikkje hugse (og det ville eg hugsa!) å ha møtt nokon lærar som har fortalt at dei har endra praksisen sin, og sett i verk tiltak som skal hjelpe elevane til betre leseforståing! At norske elevar strevar med å forstå fagtekstar kjem og til syne i utsegna: «Norske elever ser ut til å bruke et begrenset repertoar av læringsstrategier og arbeidsformer. De ser også ut til å mangle trening i å lese tekster i et mer akademisk språkregister og tekster som krever forståelse av mye og detaljert faktakunnskap» (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

1.1 Bakgrunn og mål

I 2006 blei Kunnskapsløftet (LK06) innført i norsk skule, og eit viktig mål for reforma er at elevane skal utvikle grunnleggjande dugleikar i alle fag. «Betegnelsen grunnleggjande ferdigheter betyr ikke at det handler om ferdigheter på et grunnleggjande nivå, men at disse ferdighetene er grunnleggjande for læring og utvikling i alle fag» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Lesedugleik er rekna som grunnleggjande for all kunnskap ein skal tileigne seg. Lesing skal vere eit reiskap for læring og for formidling av kompetanse. «Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society» (OECD, 2006, s. 46). Ein må lese når ein skriv, når ein skal løyse matematikkoppgåver og når ein skal bruke digitale hjelpemiddel. Lesing er meir enn teknisk å kunne lese kva ord som står i teksten. Lesing skal føre til forståing og skape meining og kunne nyttast som reiskap til auka kunnskap omkring alle fag og emne.

Denne oppgåva vil setje fokus på leseopplæring på yrkesfag ved å la seks programfaglærarar prøve ulike lesestrategiar i klassane sine. Målet med oppgåva er todelt. For det fyrste ynskjer eg å få ei djupare innsikt i korleis bruk av lesestrategiar kan vere med å styrke den generelle leseopplæringa på yrkesfag. Det andre målet er å gjere dei involverte lærarane til betre leselærarar.

Eg har valt å fokusere på programfaglærarane, det vil seie lærarar som underviser i dei fagrelaterte faga, fordi eg meiner dei er nøkkelen når elevane skal utvikle lesekompetansen sin. Tradisjonelt tenkjer lærarane at leseopplæring er heimehøyrande i norsktimane, men med berre to timar norsk per veke blir det ei fattigsleg opplæring, same kor flink og medviten læraren er. Programfaglærarane har meir enn halvparten av undervisninga, og dei er såleis særskilt viktige for elevane si leseutvikling. Eg tør påstå at programfaglærarane i dag ikkje praktiserer leseopplæring i særleg stor grad. Dette må dei endre ved å slutte å snakke om kor vanskeleg og lite meiningsfullt lesing er for elevane, og heller erkjenne at det fyrst og fremst er dei sjølve som kan gjere noko med utfordringa. Det er derfor naudsynt å fokusere på at alle lærarar er leselærarar, ikkje berre på grunn av målstyringa, men like mykje, eller meir, på grunn av nytteverdien. Målet blir derfor at både elevar og lærarar, gjennom systematisk bruk av lesestrategiar, skal kjenne at lesing ikkje er keisamt og meiningslaust, men givande og nyttig.

Som eg viste til innleiingsvis, opplever mange elevar at det kan vere ei vanskeleg oppgåve å finne mening i dei fagrelaterte tekstane. Eg meiner at å bruke lesestrategiar jamleg og medvite vil hjelpe elevane til å forstå meir. Lesestrategiar er: «(...) framgangsmåter som skal hjelpe elevene til å øke sin leseforståelse – når strategiene brukes bevisst, strukturert og systematisk» (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 15). Eg meiner og at lesestrategiar som er tilpassa tema, teksten og eleven vil motivere elevane i lesearbeidet og følgjeleg auke læringsutbytte, noko som og vil vere ein motivasjonsfaktor for læraren. Mitt syn på verdien av å bruke lesestrategiar som meiningsfulle aktivitetar til leseforståing finn eg støtte i hjå Astrid Roe (2011, s.79): «Forskere er gjennomgående enige om at elevene kan lære å utvikle gode lesestrategier, og flere studier har vist at når elever får systematisk, konkret og eksplisitt undervisning i bruk av lesestrategier, så blir de flinkere til å lese å forstå nye tekster».

1.2 Problemstilling

For å finne ut meir om korleis seks programfaglærarar ved helse- og oppvekstfag opplever elevane si lesekunne, og om dei meiner lesestrategiar er formålstenlege når elevane skal lære fagstoff, tek eg utgangspunkt i to problemstillingar:

1. *Korleis opplever lærarane elevane si haldning til lesing?*
2. *Korleis opplever lærarane nytten av å bruke lesestrategiar?*

Desse problemstillingane valde eg fordi eg ynskjer å bevisstgjere både elevar og lærarar om at lesing ikkje treng vere keisamt dersom dei rette verktya vert nytta, og at medvite bruk av lesestrategiar vil auke engasjementet og motivasjonen for både undervisning og læring.

Med bakgrunn i problemstillingane vil eg i drøftinga vurdere påstanden:

Lesestrategiar motiverer til lesing.

Då eg veit at det er lite lurt å ta lærarar i skule dersom ein ynskjer endring, vil eg freiste å nærme meg målet på ein slik måte at dei opplever det å vere leselærarar som sams med å vere faglærarar, og ikkje som noko dei skal drive med i tillegg. Eg har derfor valt ein tilnæringsmåte som involverer lærarane i arbeidet mitt, og av den grunn kan karakteriserast som aksjonsforskning. Aksjonsforskninga gjer lærarane delaktige og inkluderte, og resultatane er tufta på deira kompetanse og erfaringar. I tillegg håpar eg sjølvstøtt at intervensjonen av lesestrategiar vil føre til at lærarane ser på leseopplæring som ein naturleg og relevant del av undervisninga, og at eg vil hauste kunnskap som vil gjere mi eiga undervisning betre.

1.3 Kjelder og litteratur

Informantane er henta frå ein mindre vidaregåande skule på Vestlandet. Skulen har tre yrkesfaglege utdanningsprogram i tillegg til påbygging til generell studiekompetanse. Det er om lag 130 elevar og 30 tilsette ved skulen.

For å finne ut om det var eit potensiale i høve til leseopplæringa ved skulen, tok eg kontakt med seks lærarar ved avdelinga for helse- og oppvekstfag. Alle lærarane er programfaglærarar og dekkjer til saman alle dei yrkesrelaterte faga ved programområdet. Alderen spenner frå 40 til 60 år, og fleire av dei har jobba i andre yrke før dei byrja som lærarar. Rigmor, Hild og Vivi er i utgangspunktet sjukepleiarar med erfaring frå helsevesenet, og Tove er barne- og ungdomsarbeidar med erfaring frå kommunalt ungdomsarbeid og miljøarbeid i vidaregåande skule. Bente og Line har si utdanning frå

Statens husstellærerhøgskole, og er dei i utvalet som har lengst fartstid som lærarar. Ingen har mindre enn 10 år i skuleverket.

Alle seks var positive til prosjektet, og utan atterhald sa dei seg villige til å prøve ut lesestrategiar medvite og jamleg over ei periode på to til tre månader. Eg hadde eit inderleg ynske om at dei skulle kome tilbake med erfaringar som sa at lesestrategiar var gode verkty dei ville fortsetje å bruke, og var spent på utfallet. Ville dei oppleve å bruke lesestrategiar som meiningsfullt? Ville dei sjå på strategiane som gode verkty? Ville dei tykkje det var eit stort meirarbeid? Ville dei meine at lesestrategiar gjorde lesinga lettare for elevane? Ville dei erfare at lesestrategiane motiverte elevane til å lese? Ville lesestrategiane motivere lærarane? Eller.. Ville dei tykkje det var greitt å ha prøvd strategiane, men hevde at dei ikkje hadde nokon effekt? Etter to fokusgruppeintervju, lærarloggar og individuelle intervju har dei seks informantane gitt meg meir materiale enn eg i utgangspunktet hadde tort å håpe på.

På vegen mot ei breiare forståing av problemstillingane mine vil eg bruke Astrid Roe si forskning omkring PISA-resultata som viser at norske 15-åringar ikkje har utvikla lesedugleiken sin monaleg frå 2000 til 2012. Astrid Roe (2011) seier blant anna at norske elevar presterer dårlegare enn forventta gjennomsnitt når tekstane er «keisame», må lesast fleire gonger, krev detaljert og nøyaktig lesing, inneheld mykje informasjon og når informasjonen ligg gøymd i til dømes ei fotnote eller ei underordna setning. Vidare vil eg nytte Ivar Bråten sin teori om kva komponentar som er viktige for å oppnå leseforståing, og Anne-Beate Mortensen-Buan om kva som kjenneteiknar ein kompetent lesar. Sidan mitt utgangspunkt er læraren si leseundervisning vil Astrid Roe si bok *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* vere sentral i studien min. I boka viser ho blant anna til kva Jane Braunger og Jan Patricia Lewis meiner kjenneteiknar ein god leselærar.

Til slutt vil eg bruke John T. Guthrie sin leseutviklingsmodell som utgangspunkt for å drøfte resultata i høve til påstanden min om at lesestrategiar motiverer til lesing. Sjølv om eg vel han som hovudgrunnlag vil eg og trekkje inn fleire teoretikarar for å utdjupe momenta i modellen.

2 Lesing og leseopplæring

I dette kapittelet vil eg vise til teori som har gitt meg bakgrunnskunnskap om korleis ein kan bruke lesestrategiar for å motivere elevane til lesing.

Sjølv om lesestrategiar er hovudsaka i denne oppgåva, og noko eg kjem meir inn på i slutten av dette kapittelet, vil eg og sjå på andre sider av leseopplæringa.

Kapittelet startar med ei kort oversikt over kva plass lesing har hatt i skulen fram til i dag, og kva Kunnskapsløftet (2006) seier om lesing som grunnleggande dugleik. Deretter vil eg freiste å gje eit bilete av korleis lesing kjem til syne i kompetansemåla for programfaga ved helse- og oppvekstfag. Eg vil og kome meir inn på kva PIRLS- og PISA-undersøkingane seier om norske elevar si lesekunne og haldning til lesing. Vidare diskuterer eg lesemotivasjon i lys av relevant teori og seier noko om kva krav fagtekstar set til lesaren.

2.1 Lesing sin plass i skulen gjennom tidene

I 1739 vart allmugeskulen innført i Noreg, og skulen si viktigaste oppgåve var å lære elevane å lese. Skrivning og rekning skulle det berre undervisast i dersom foreldra bad om det (Skjelbred, 2010). Tidlegare hadde lesing vore ein aktivitet som berre eliten i eit samfunn meistra, og tekstane var som oftast religiøse. Dei som kunne lese demonstrerte dugleiken sin med høgtleasing og hausta både aksept og respekt. Høgtleasinga var i tillegg eit ledd i å halde kontroll over lesaren, og såleis unngå at han gav seg i kast med tolking og meiningsutveksling av innhaldet i teksten. Sjølv om allmugeskulen la vekt på leseopplæring for alle norske barn, var innhaldet i opplæringa gjerne å pugge religiøse tekstar, og dei fleste ungane gjekk ut av folkeskulen med liten lesedugleik. I 1827 kom ei ny lov som skulle regulere innhaldet i den norske skulen, og her blei lesing framstilt som ein aktivitet som skulle fremje intellektuell utvikling.

Her utvides fagkretsen, og det slåes fast at det både i faste skoler og i omgangsskoler skal undervises overalt «[L]æsning, forenet med Forstandsøvelser», i religion og bibelhistorie, i sang, foruten skrivning og regning (Skjelbred, 2010, s. 35).

I 1834 blei lova utdjupa, og for lesing vart det blant anna presisert at læraren skulle sjå til at barna forstod det dei las. I 1860 vart fastskulen innført, og med denne lova vart det bestemt at leseboka skulle innehalde tekstar med emne frå geografi, naturfag og historie (Skjelbred, 2010). Slik kan me seie at leseopplæring har vore sentral i undervisninga i ulike fag lenge før LK06. Lova om folkeskulen kom i 1889, og lesing som eige fag vart fjerna. Frå no av skulle lesing vere ein del av det nye faget «norsk». Dei siste 30 åra har både lesing og skrivning vore

norsklæraren sitt ansvar, men LK06 braut med denne tradisjonen. Sjølv om norsk framleis har eit særleg ansvar for elevane si språkutvikling, er både lesing og skriving grunnleggande dugleikar som blei lagt inn i alle fag sine læreplanar i 2006. Slik kan ein sjå at norsk skulehistorie gjentek seg frå allmugeskulen i 1739 hadde lesing som si viktigaste oppgåve, til Kunnskapsløftet i 2006 påla alle lærarar å undervise i lesing og skriving (Skjelbred, 2010).

2.2 Dei grunnleggande dugleikane – og lesing spesielt

Utdanningsdirektoratet (2006b) reknar lesing, skriving, rekning, å uttrykkje seg munnleg og å kunne bruke digitale verkty som naudsynte grunnleggande dugleikar, dersom norske elevar skal lære og utvikle seg i arbeid og samfunnslev. Desse komponentane heng saman med kvarandre. Til dømes veit me at elevar som les mykje, utviklar god skrivekompetanse, og barn som blir stimulerte til munnleg aktivitet, utviklar ordforrådet sitt og blir flinke lesarar. Lesing er og nødvendig når elevane surfar i digitale nettverk, og dei må lære å lese tal og tekst på ulike måtar i matematikk.

Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (2012) seier at dei grunnleggande dugleikane skal vere reiskap elevane skal nytte når dei lærer, og når dei skal vise kva dei har lært. For lesing spesielt legg rammeverket vekt på at lesinga skal skape mening og skaffe elevane kunnskap som gjer dei i stand til å vere kritiske og reflekterte. «Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster» (Utdanningsdirektoratet, *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, 2012, s. 10). Lesekompetansen er delt inn i fem nivå, frå å kunne finne sentralt plassert informasjon i enkle tekstar, til å bruke fag og samfunnsmessige perspektiv når ein skal reflektere rundt innhaldet i kompliserte tekstar. For at elevane skal vere lesekompetente, må dei altså vere i stand til å finne relevant informasjon i teksten, tolke, reflektere og vurdere korleis han kan nyttast. Ein tekst kan vere ord, illustrasjonar, tabellar eller andre uttrykksmåtar. Kjell Lars Berge (2004) seier LK06 er ei literacy-reform, ikkje berre fordi reforma legg stor vekt på å utvikle elevane sin lese- og skrivedugleik, men fordi ho og fokuserer på utvikling og læring ved bruk av alle former for meningsskapande ressursar, til dømes formlar og illustrasjonar. Han seier og at fokuset på skriftdugleiken dannar grunnlag for mennesket si danning. Berge erstattar literacy-omgrepet med «skriftkyndighet» og seier om LK06 at «Den er en reform der skriftkyndighet åpent erklæres som grunnlaget for den type avansert læring som vi oppretter skoler for å ta seg av» (Berge, 2004, s. 4). I lærebøkene for helse- og oppvekstfag er dei fleste tekstane samansett av fleire element for å klargjere tema for elevane, som til dømes boka *Kommunikasjon og Samhandling* (2007) der knapt ei side er utan bilete, teikningar, modellar eller andre former

for illustrasjonar. Alle desse informasjonskjeldene er meint som nyttige supplement i arbeidet med å forstå tekstinnehaldet, og lærarane må undervise elevane i korleis dei ulike kan lesast.

Kunnskapsløftet (06) legg vekt på at alle lærarar skal vere leselærarar, men seier samtidig at det er mange utfordringar knytt til det å få lærarane til å sjå på leseopplæring som ein naturleg del av det å arbeide med fag. Lesing, til liks med dei andre grunnleggande dugleikane, er ein føresetnad for utvikling av fagkompetanse, og for å sikre ei kontinuerleg utvikling blei dugleikane integrerte i kompetansemåla på alle trinn i grunnopplæringa. Trass dette har dei likevel ikkje fått den merksemda reforma ynskte, og frå hausten 2013 kom det reviderte læreplanar i norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag. Målet med planane var å, i enda større grad, sikre eit systematisk arbeid med dei grunnleggande dugleikane, og gjere det lettare for lærarane å legge til rette for god progresjon av dugleikane gjennom heile utdanningslauget. Med læreplanane følgde og reviderte rettleiingar som inneheld metodar for korleis lærestoffet kan organiserast. For samfunnsfag, engelsk og matematikk er det ein idébank med fleire døme på læringsstrategiar, for naturfag finn ein ei mengd linkar til undervisningsopplegg, filmar og temasider og i norsk er det oversikt over lese- og skrivestrategiar (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Rettleiingane inneheld praktiske døme på korleis læraren kan arbeide med faget sitt, og mange av dei er døme på lesestrategiar.

Programfaga i vidaregåande opplæring har per i dag ikkje fått nye reviderte læreplanar, og ein finn heller ikkje rettleiingar som viser eksempel på korleis lærarane kan arbeide med dei grunnleggande dugleikane i faga sine. Såleis kan ein seie at LK06 med rette slår fast at dugleikane kan kome til uttrykk i varierende grad i dei ulike faga.

2.2.1 Lesing integrert i kompetansemåla for helse- og oppvekstfag

På alle nivå i helse- og oppvekstprogrammet startar LK06 med å skildre grunnleggande dugleikar som mål integrerte i kompetansemåla. For lesing er dugleiken forklart slik:

Vg1 helse- og oppvekstfag (HO):

Å kunne lese i helse- og oppvekstfag inneber å tileigne seg ny kunnskap og innsikt. Å forstå det ein les i faglitteratur, statistikk, lovtekstar og plandokument, er sentralt og gjer den enkelte og fagmiljøet rikare.

Vg2 barne- og ungdomsarbeidarfaget (BU):

Å kunne lese i barne- og ungdomsarbeidarfaget innebærer å forstå og sette seg inn i faglitteratur for å holde seg faglig oppdatert. Det innebærer å kunne forstå innholdet i tekster og planer for virksomheten og i relevant regelverk som gjelder for arbeidsplassen. Det innebærer å kunne holde seg orientert om barne- og ungdomslitteratur.

Vg2 helsearbeidarfaget (HA):

Å kunne lese i helsearbeiderfaget innebærer å forstå innholdet i ulike tekster og skjemaer, pasientdokumenter og planer, statistikk og relevant regelverk. Å kunne lese innebærer også å kunne forstå og sette seg inn i faglitteratur for å holde seg faglig oppdatert.

For alle fagområda er det å forstå innholdet i faglitteraturen påpeika. Denne faglitteraturen skal førebu elevane på eit yrke dei skal ut i, men samtidig skal all læring vere med å gjere dei til gode samfunnsborgarar som er i stand til å møte livet sine utfordringar i eit sosialt fellesskap. Å fremje forståing vil kunne føre til danning, og gjere elevane til gagns menneske, slik den generelle delen av LK06 seier all opplæring skal.

Men korleis er lesing integrert i kompetansemåla slik læreplanen innleiingsvis seier det skal vere? Her finn me formuleringar som *gjere greie for, drøft, diskuter og forklar*. Slike målformuleringar er i utgangspunktet lite konkrete og set nødvendigvis ikkje fokus på lesing som grunnleggande dugleik. Dersom det til desse fagplanane hadde vore rettleiingar til liks med dei som er skisserte i dei reviderte rettleiingane for norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag, ville lærarane kunna henta inspirasjon og praktiske døme på organisering av fagstoffet. Sidan LK06 legg stor vekt på at alle lærarar skal vere leselærarar, er det underleg at læreplanane for programfaga ved yrkesfag ikkje rettleier lærarane i leseopplæring. Særleg fordi det i dag er stort fråfall i skulen, og styrking av lese- og skrive-dugleiken er sett på som ei løysing for å snu utviklinga.

2.3 Kartlegging av lesekompetanse

Vidaregåande opplæring har ei utfordring i det store talet elevar som droppar ut av opplæringa, og god lesekompetanse er avgjerande for at elevane skal greie å gjennomføre og fullføre utdanningslauget sitt.

I skuleåret 2009/2010 blei det innført obligatorisk kartleggingsprøve i lesing for alle elevar på 1. trinn i vidaregåande opplæring. Hensikta er å kartlegge og tilpasse opplæringa til dei elevane som har svak lesedugleik. Ved skulen vår skåra nesten halvparten av elevane ved vg1 helse- og oppvekstfag så lågt på leseprøvene at dei ligg under grensa for det som er tilrådd.

Lesepøvene viser at elevane treng å utvikle lesedugleiken sin for å meistre utdanningslauget, og programfaglærarane må vere ansvaret bevisst og tilføre elevane ei «verktøykasse» som utviklar lesekompetansen deira. Verktøyet kan variere ut frå teksttypen, elevens kognitive nivå og ikkje minst elevens motivasjon for å lese fagtekstar. Det siste er ofte det som gir lærarar

den største utfordringa, og undersøkingar viser at ei negativ haldning til lesing har starta lenge før elevane kjem til oss i vidaregåande opplæring. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) er eit internasjonalt program som kartlegg leseinnsats, lesedugleik og haldningar hjå elevar på fjerde trinn. Sidan norske elevar i fjerde klasse er eitt år yngre enn elevar på fjerde trinn i dei andre nordiske landa, har Noreg hatt med eit utval frå femte klasse i tillegg. Resultata frå undersøkinga i 2001 synte at foreldre og lærarar har innverknad på ungane sin lesekompetanse. Klassar med høgt gjennomsnitt i lesekompetanse viste seg å henge saman med foreldra si haldning til lesing. Desse elevane hadde foreldre som likte å lese, meinte lesing var viktig og hadde lesing som ein naturleg aktivitet i heimen. Undersøkinga viste og at læraren er viktig for elevane si leseutvikling. Norske lærarar brukte lesestrategiar i undervisninga si, men ikkje så systematisk og målretta som i mange andre land, og dei venta gjerne lenger før dei sette inn tiltak til elevar som ikkje følgde normalen for leseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2003).

Etter det nedslåande resultatet frå undersøkinga i 2001 fekk lesing stor merksemd, og ein håpte derfor at pendelen ville snu og vise ei positiv utvikling i PIRLS- undersøkinga i 2006. Ufallet blei ikkje betre, og satsinga som vart sett i verk etter 2001-undersøkinga, hadde altså ikkje hatt nokon positiv effekt på elevane si leseutvikling. I 2001 låg gjennomsnittet på norske elevar sin lesedugleik på 499, medan han i 2006 var 498 (Roe, 2011). Dessverre har me som jobbar i vidaregåande opplæring opplevd, og opplever framleis, at elevane våre heller ikkje har positiv haldning og motivasjon til å lese. I følgje PIRLS undersøkinga frå 2011 er det likevel grunn til å tru at me i framtida vil få meir leseglade og lesedyktige elevar. PIRLS opererer med fire meistringsnivå, avansert 625 poeng, høgt 550 poeng, middels 475 poeng og lavt 400 poeng, og undersøkinga viste ein framgang i elevane si interesse og dugleik for lesing frå eit gjennomsnitt på 498 i 2006 til 507 i 2011. Undersøkinga i 2011 viste og mindre spreiding mellom lesedyktige og lesesvake elevar i høve til tidlegare. Det vil seie at det er færre lesesvake og ei tangering av lesesterke i høve til PIRLS 2006. Dette er gledeleg i høve dei lesesvake, men viser at me har ein veg å gå for å få fleire til å bli flinke lesarar. Det er og grunn til å nemne at det i Noreg er nesten 40 poeng som skil elevar med mange ressursar i heimen, til dømes foreldra sitt yrke og tilgang til litteratur, og elevar med mindre ressursar i heimen (Utdanningsdirektoratet, Utdanningsspeilet, 2013b). Å vekse opp i ein heim der litteratur blir brukt jamleg til både hygge og nytte, i tillegg til å ha lærarar som tek leseopplæring på alvor, er viktige faktorar for at barna skal få ei positiv leseutvikling (Roe, 2011). I GODT NOK? blir ein god lesar definert slik: «Gode ordavkodingsferdigheter er

nødvendige, men i tillegg bør eleven også ha en positiv holdning til skolen og leseopplæringen, et godt selvbilde som leser og at man leser på fritiden vil også ha betydning» (Daal, Solheim, & Gabrielsen, 2011, s. 45).

PISA-undersøkinga frå 2009 viste heller ikkje nokon markant framgang i høve til den fyrste PISA-undersøkinga i 2000. Undersøkingane viste at elevane meistra den syntetiske tilnærminga til lesing, men trong øving for å bli gode analytiske lesarar. Også her blir norske ungdomar si dårlege haldning til lesing peika på. «Norske elever har i alle PISA-undersøkelser utmerket seg som relativt lite positive til leseaktiviteter, særlig guttene» (Roe, 2011, s. 198). I PISA-undersøkingane frå 2012, som eg synte til innleiingsvis, viste norske elevar ein gjennomsnittskor på 505. Dette er om lag som i 2000, og viser at norske skuleelevar ikkje har hatt auke i leseugleik dei siste 12 åra, trass tiltak som Ny Giv og fokus på leseopplæring i lærarutdanninga.

Utdanningsspeilet (2013b) poengterer at det i PIRLS – undersøkingane og er gjort funn som tilseier at eit godt læringsmiljø, høge forventningar til elevane sine prestasjonar og at både elevar og lærarar trivst i skulemiljøet har ein positiv effekt på læringsutbyte. Sjølv om dette er funn gjort på barne- og mellomtrinnet, er det grunn til å tru at det og gjeld for vidaregåande skule. Trivselsfaktoren er viktig, og i den ligg eit godt og trygt læringsmiljø som kan motivere elevane, og gje dei vekst.

2.4 Motivasjon og leseforståing

Den kanskje viktigaste eigenskapen hjå læraren er evna til å motivere og skape lærelyst. Astrid Roe (2011, s. 39) seier at: «Begrepet motivasjon brukes gjerne i dagligspråket om en form for indre, positivt ladet drivkraft som gjør at vi har lyst til å utføre en oppgave». John T. Guthrie (2000) seier at lærarane kan skape engasjement for lesing dersom elevane forstår kva som er målsettinga med lesinga, opplever at lesinga er meiningsfull og relevant, har interessante og levande tekstar som dei er fortrulege med, og får meiningsfulle val i høve til kva, når og korleis dei skal lese. Han seier og at læraren kan engasjere og motivere dersom ho lærer dei lesestrategiar.

Det er to typar motivasjon, den indre og den ytre. Dersom elevane har ein indre motivasjon har dei ei genuin interesse for faget, og drivet for å lese er sjølve læringa. Elevar med ytre motivasjon les for å få ei eller anna form for påskjønning. Når elevane er indre motiverte for lesinga hevdar Guthrie (2000) at dei, i tillegg til å vere meir uthaldande, og blir mindre forstyrre av utanforliggende faktorar. Det er ikkje framand for nokon lærar at

lesemotivasjonen mange gonger må vike plass for andre verdiar som, i augneblinken, har større verdi for elevane. Når ein er 16 – 18 år, tek både andre interesser og redsel for ikkje å vere med der det skjer stor plass og mykje av både tida og engasjementet. Likevel er det viktig at me som lærarar prøver å oppmuntre og halde oppe elevane sin motivasjon, for det er ingen tvil om at ein elev som er motivert for lesinga si, det vere seg indre eller ytre motivasjon, er meir konsentrert og fokusert enn ein som er umotivert. Uansett er det viktig å skape eit godt og trygt læringsmiljø for elevane, og ein kontekst som fordrar engasjement i lesinga og fører til leseforståing.

Å forstå er ikkje det same som å hugse (Brevik & Gunnulfsen, 2012), og historisk sett har dessverre minne vorte tillagt større vekt enn forståing i norsk skule om lag fram til no. I dag er det å gjengi fagstoff sett på som lågaste kompetansenivå, og det å forklare og forstå som eit av dei høgaste. Bråten (2007, s. 3) definerer leseforståing som «(...) å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst». Det vil seie at eleven må vere i stand til å tolke budskapet til forfattaren og gi innhaldet mening ved å tilføre egne erfaringar og kunnskapar. «Leseforståelse krever altså samhandling eller interaksjon mellom lesar og tekst» (Bråten, 2011, s. 12). Denne prosessen blir meningsfull dersom eleven får kontakt med teksten og kjenner at stoffet kan nyttast, ikkje minst i arbeidet med å oppnå gode faglege resultat. Utan denne kontakten vil tankane lett bli flytt til kva som skal skje i helga! Dei fleste av oss har vel opplevd at innhaldet i ei lest side ikkje vart oppfatta, fordi tankane og konsentrasjonen var annan plass. Merksemda i skulestova skal konkurrere med alt anna elevane er opptekne av, til dømes fritidsaktiviteter, venner og sosiale hendingar. På den andre sida kan ein ofte nytte erfaringar og kunnskapar frå utsida av skulestova i arbeidet med fagtekstar. Ikkje minst gjeld det innanfor helse- og oppvekstfag, der mykje av det elevane skal lære i programfaga handlar om mellommenneskelege perspektiv elevane har meir eller mindre erfaring med. «Det er viktig at perspektivet på leseforståelse utvides til å omfatte konteksten som lesingen foregår i, både den nære og den fjerne» (Bråten, 2011, s. 14). Samtidig kan ein ikkje la elevane bruke egne erfaringar til å tolke fritt, og ut frå det påstå at dei har forstått innhaldet i teksten. Deira forståing må ta utgangspunkt i, og vere bunden til det forfattaren prøver å formidle, og setje det i samheng med allereie eksisterande kunnskap og erfaring. Slik kan teksten gi dei ny forståing og innsikt i emnet.

Bråten (2007) seier at mange har rekna ordavkoding som særst viktig for at elevane skal utvikle god leseforståing, og at det er heilt grunnleggjande for eleven å ha ei automatisk ordavkoding for å kunne forstå innhaldet i det han les. Den aller viktigaste komponenten er

avkodning av einskildord. «Er ordavkodningen god, vil som regel leseforståelsen også være god; er ordavkodningen dårlig, vil som regel leseforståelsen også være dårlig» (Bråten, 2007, s. 3). Ut frå dette synet vil det vere heilt naudsynt for elevane ved helse- og oppvekstfag å fyrst og fremst lære kva dei ulike faguttrykka tyder, fordi det elles vil vere umogeleg for dei å forstå innhaldet i teksten. For elevane våre vil ei setning som: «Barn og unge kan vere veldig flinke til sjølvhevdning, mens dei treng meir trening i å utvikle større empatiske evner» (Toft, Haugstvedt, Utheim, & Sørensen, 2007, s. 76), gi lita eller inga meining dersom dei ikkje veit kva omgrepa tyder.

Eit motsett syn til ordavkodning som den viktigaste komponenten til leseforståing, er tydinga av elevane sine forkunnskapar om emnet. Desse kunnskapane vil hjelpe eleven til å sjå heilskapen i teksten, og forstå kva budskap teksten freistar å formidle. Bråten (2007) viser i artikkelen sin til forskning som meiner båe perspektiva er viktige for leseforståinga, og seier han sluttar seg til det synet. Grunnleggande ordavkodning er naudsynt for å forstå kva teksten handlar om, men forkunnskap om emnet vil heve forståinga opp på eit høgare nivå, til dømes å gjere elevane i stand til reflektere over innhaldet. Bråten (2007) seier vidare i artikkelen at det er tre komponentar i leseforståing som kjem i tillegg til ordavkodning, og desse er forkunnskapar, forståingsstrategiar og lesemotivasjon. Han seier at

Vår kunnskap om betydningen av disse komponentene, om hvordan vansker kan arte seg og om hvordan vanskene kan overvinnnes, har økt formidabelt de siste tiårene, og denne kunnskapen er det viktig at lærerstudenter og lærere får ta del i (Bråten, 2007, s. 3).

I det følgjande går eg nærare inn på kva han legg i desse komponentane.

Forkunnskaper vil seie kva eleven kan om innhaldet i teksten frå før. For elevane ved helse- og oppvekstfag vil det tyde at når dei skal starte på eit nytt emne, til dømes sosialisering, er det viktig at læraren fyrst og fremst lar elevane myldre omkring emnet, slik at dei aktiviserer dei kunnskapane dei har frå før. Bråten seier vidare i artikkelen at det er ingen annan einskildfaktor som har så stor tyding for leseforståinga og minnet, som dei kunnskapane eleven har om emnet når han startar å lese om det.

Når me som lærarar veit kor vesentleg dette er, blir det viktig å gi elevane forkunnskap dersom dei skal lese om eit emne som i utgangspunktet er ukjent for dei. Slik kunnskap kan ein til dømes gje ved å vise film. Når elevane sin «gamle» kunnskap kan brukast til å fylle på og smeltast saman med ny kunnskap, oppnår dei djup forståing for det emnet dei arbeider

med. Nokre elevar kan ha mykje kunnskap om emnet frå før, medan andre har mindre. Hjå elevane våre opplever me dagleg at forkunnskapane spriker. Nokre elevar har foreldre som jobbar i helsesektoren og hentar inspirasjon og kunnskap derifrå, andre har hatt sommarjobb på ein helseinstitusjon og har lært mykje der, medan mange ikkje har relasjonar å vise til i det heile. Likevel kan desse ha forkunnskapar fordi dei har lese eller lært om emnet på skulen tidlegare. Forkunnskapane kan variere frå overflatekunnskap til meir inngåande kunnskap, og for elevane våre dreier det seg for det meste om ha overflatekunnskap. Uansett har forkunnskapane stor tyding for leseforståinga og elevane si læring, fordi eksisterande kunnskap hjelper elevane til å trekke slutningar som gjer at dei lettare forstår innhaldet i det dei les. Dei brukar forkunnskapane til å fylle på informasjon der teksten har «hol» slik at teksten blir meningsfull for dei. Utan forkunnskapar vil det vere heilt umogeleg for elevane å forstå det dei les (Bråten 2007).

Gode lesere trekker slutningar som gjer det lettere å forstå hovedideene i det de leser. Dette er mulig fordi de bruker forkunnskapene sine til å kompensere for manglende eller mangelfull informasjon i teksten og til å fylle ut huller og skape tekstsammenheng der hvor sammenhengen i teksten er dårlig» (Bråten, 2007, s. 4).

Dette samsvarar med det Wolfgang Iser (2001) seier om at teksten har ei rekkje tomrom som lesaren sjølv må fylle ut. Til dømes må elevane våre ha forkunnskapar om kva som ligg i omgrepet *sosial kompetanse* for at ei setning som «Både skolen og barnehagen er derfor ein viktig læringsarena for sosial kompetanse» (Toft, Haugstvedt, Utheim, & Sørensen, 2007, s. 76) skal bli meningsfull. I slike tilfelle må læraren freiste å gi elevane naudsynt kunnskap ved til dømes å sjå ein film, eit tv-program, samtale og diskutere i klassen, gje gode døme eller anna som førebur elevane på teksten dei skal lese. Hovudpoenget er at læraren ikkje kan forvente at eleven forstår innhaldet i teksten utan å ha tilstrekkeleg med forkunnskap.

Nokre gonger har eleven tilstrekkeleg med forkunnskap, men aktiviserer han ikkje. Det er derfor viktig at me som er lærarar gjer elevane medvetne på å bruke den kunnskapen dei har. Det kan me gjere ved å starte undervisninga med aktivitetar som får fram det dei kan om emnet frå før, eller lære dei å stille spørsmål medan dei les. På den måten må dei trekke inn det dei har lært tidlegare, og setje det i samanheng med innhaldet i teksten.

I artikkelen peikar Bråten på at mange trur ein god lesar les raskt og forstår innhaldet i teksten utan å gjere noko særleg for at innhaldet skal gje mening, men gode lesarar brukar *leseforståingsstrategiar* gjennom heile teksten. Det vil seie at dei stiller spørsmål til teksten undervegs, skapar bilete av det dei les, summerer innhaldet med eigne ord, klargjer det dei

opplever er vanskeleg, trekker slutningar og dannar samanhengar mellom teksten og forkunnskapane dei har om emnet. Leseforståingsstrategiar definerer Bråten (2007, s. 5) som « (...) mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse.» Han deler vidare strategiane i fire hovudkategoriar: minnestrategiar, organiseringsstrategiar, elaboreringsstrategiar og overvåkingsstrategiar. Den enklaste og mest overflatiske er minnestrategien som ikkje fører til auka forståing for innhaldet, men blir brukt til å repetere eller gjengi det teksten handlar om. Til dette arbeidet er nøkkelord og nøkkelsetningar reiskap elevane kan nytte. Organiseringsstrategiar kan elevane ta i bruk når dei treng å organisere informasjonen. Til dømes kan dei lage tankekart for å få oversikt over innhaldet i teksten. Ved å nytte elaboreringsstrategiar får elevane ei djupare forståing for kva teksten handlar om. Denne strategien fordrar at elevane nyttar kunnskap dei har frå før og fyller på og drøftar den «gamle» kunnskapen med den nye informasjonen. Til dømes kan elevane bruke det dei kan om hygiene når dei lærer om smitteoverføring. Overvåkingsstrategiar brukar lesaren når han skal finne ut om han har forstått det han har lese. Svaret kan stadfeste at han har forstått, eller at han ikkje har forstått. I fyrste tilfelle kan eleven fortsetje på det fagplanen seier er neste trinn, men dersom fagforståinga er mangelfull må han gjere noko med ho fyrst. Det kan tyde at innsatsen ikkje har vore stor nok fyrste gong, og at ein auka innsats vil gje utteljing i form av større forståing, eller at han bør ta i bruk andre strategiar for å organisere og elaborere. Både organiserings-, elaborerings- og overvåkingstrategiar blir av Bråten kalla «dype strategier» fordi dei grip inn i lærestoffet på ein annan måte enn minnestrategiane. Dei krev at lesaren er aktiv i høve til å nytte forkunnskapane sine, eller at han organiserer lærestoffet på nye måtar. I artikkelen peikar Bråten på at det er viktig å vere klar over i kva lesesituasjonar dei ulike strategiane er formålstenlege. For våre elevar er målet med lesinga stort sett å hente ut nyttig informasjon frå fagteksten dei les, og dei skal tilpasse strategien i høve til kva dei skal bruke denne informasjonen til. Bråten fortel at norske tiendeklassingar greier å tilpasse lesestrategien sin til formålet med lesinga, og det er ikkje grunn til å tru at elevar i vidaregåande skule er annleis. Dei evnar å tilpasse lesinga om formålet er å lese til prøve, å førebu seg til ein klassesdiskusjon eller å skaffe seg overblikk over kva teksten handlar om. Det er lite formålstenleg å bruke den same strategien på å skaffe seg oversikt over kva teksten handlar om, og å lese til prøve.

Bråten seier vidare i artikkelen at kjenneteiknet på svak leseforståing er at lesaren ikkje brukar strategiar når han les. Derfor blir det viktig at lærarar underviser i lesestrategiar og gir elevane

døme på kva dei skal gjere for å betre leseforståinga si, til dømes ved å illustrere innhaldet i eit tankekart, stille opne spørsmål til teksten eller aktivisere forkunnskapar før lesinga tek til. Dessverre er det ofte slik at trykket på gode leseforståingsstrategiar er størst ved skulestart og minkar meir og meir før det, altfor tidleg i skuleåret, forsvinn heilt. Bråten påpeiker at strategiundervisning må strekke seg over eit langt tidsrom, og at læraren må kjenne strategien godt og forklare og demonstrere han for elevane. Ho må vere sikker på at elevane meistrar strategien før ho gir ansvaret for strategibruken til dei. Vidare viser Bråten til ei undersøking han har gjort saman med Marit Samuelsen om kva tyding ordavkoding, forkunnskaper og strategibruk har for leseforståinga. Resultatet av denne undersøkinga viste at elevar med svak ordavkoding hadde god leseforståing fordi dei aktiviserte forkunnskapane sine og brukte leseforståingsstrategiar effektivt. Ordavkoding er altså ikkje avgjerande for leseforståinga, men den er sjølvstendig ikkje ubetydeleg heller. Ei automatisering av ordavkodinga kan påverke leseforståinga positivt.

Lesemotivasjon er avhengig av forventning om at eleven skal meistre, indre motivasjon for å lære og meistringsmål. Forventning om meistring har nær samheng med eleven sin eigen lesekompetanse, og om han er i stand til forstå innhaldet i teksten han jobbar med, til dømes ein tekst om kroppen sitt nervesystem. Den forventninga eleven har til eigen meistring heng saman med dei erfaringane han har frå før. Dersom lesinga har ført til auka forståing for fagstoffet, og gitt han gode resultat på skularbeidet, reknar han med det vil fortsetje i framtida og. Ein elev med motsett erfaring vil tenkje at lesing er og blir utfordrande. I tillegg til egne erfaringar byggjer og meistring på det eleven opplever i samspel med andre. Dersom han ser at andre elevar klarer å gjennomføre oppgåva, kan han få tru på at han og evnar å løyse ho. Sist, men ikkje minst, har dei tilbakemeldingane eleven får frå dei heime, lærarar og medelevar stor tyding for meistringstrua hans.

Ein elev som har ein indre motivasjon for lesinga, les fordi han interesserer seg for innhaldet i det han les, og ikkje for å oppnå noko form for vederlag. Slike elevar treng ikkje dytt frå nærmiljøet sitt for å bli motiverte til å lese fagstoff, for dei er genuint interessert i dei fagrelaterte emna. No skal det seiast at det er sjeldan me har elevar som i utgangspunktet er så oppslukte av lærestoffet at dei gløymer både tid og stad. Meir kjent for oss lærarar er eleven som prøver å unngå vanskelege tekstar, og les det han har fått melding om å lese med så liten innsats som mogleg. Dei framstår gjerne som lite motiverte for å lese fagstoff, men les for å oppnå gode resultat fordi dei treng det for å kome vidare i utdanningslauget sitt. Derfor er det viktig at læraren er i stand til å motivere elevane til å bruke leseforståingsstrategiar som

bidreg til å auke læringa og meistringskjensla. Når elevane lukkast med lesinga si, kan det etter kvart føre til at motivasjonen for å lære blir drivkrafta, og ikkje utanforliggende gevinstar. Ein elev som er motivert til å lese, vil velje å lese, og han vil vere meir konsentrert og uthaldande enn ein elev som ikkje er lesemotivert. Ein umotivert elev er ikkje villig til å leggje innsats i å forstå, og han gir gjerne opp lesinga når han råkar på vanskelege parti som krev ekstra tankearbeid. Dette fører i neste omgang til at den lesemotiverte aukar lesekompetansen sin fordi han utviklar ordforrådet, kunnskapen og forståingsstrategiane sine, medan eleven med lav lesemotivasjon ikkje betrar leseforståinga si.

At eleven har ei forventning om at lesinga vil gi han vekst og utvikling styrkar leselysta. Elevar som har sett seg klare meistringsmål om å bli flinkare både praktisk og teoretisk, er oppgåvefokusert og konkurrerer ikkje om å vere den flinkaste i klassen. Desse elevane viser ein indre motivasjon til å auke dugleikane sine når dei er på verkstaden og øver på å ta blodtrykk, og til å utvide fagkunnskapen ved å fordjupe seg i emnet etterpå.

Forventning om meistring, indre motivasjon og meistringsmål er viktig for lesemotivasjonen, men det er og av stor tyding for eleven si leseforståing at han opplever innhaldet som viktig, interessant og nyttig, seier Bråten i artikkelen sin. Det siste er elevane som les teori til førarprøva eit godt døme på. I mitt virke som trafikk lærar opplevde eg fleire gonger elevar som var lesesvake, men tanken på at lærestoffet var viktig for å greie føreprøva, og nyttig for å unngå bot eller trafikkulukker, auka motivasjonen og leseforståinga.

2.4.1 Korleis auke elevane sin lesemotivasjon?

Målet med leseopplæring er å engasjere og motivere elevane slik at dei får lyst til å lese, og lærarane har sjeldan ein så viktig motivasjonsfaktor som eit førarkort å bruke for å auke leselysta. Førarkortet er eit viktig mål elevane kan nå i nær framtid, medan målet om eit framtidig yrke er så langt fram i tid at dei fleste ikkje i augneblinken greier å bruke det som lesemotivasjon. Vår oppgåve blir å få dei til å forstå at innhaldet i tekstane er nyttig fagstoff for yrkeslivet deira, men og meiningsfull kunnskap dei får bruk for i dagleglivet. Det er ikkje ei lett oppgåve, og det vil ta tid. Derfor er tolmod og langsiktig målretta arbeid viktig i prosessen mot større leseforståing. Å vere lærar kan samanliknast med å vere ein god sakfører; ein må føre teksten si sak så overtydande at elevane stiller seg på parti med han, og tek avstand frå motparten som seier det er keisamt og unyttig å lese. Det kan vere utfordrande å skape eit godt forhold mellom tekst og elev, og for læraren krev det, til liks med sakføraren, eit grundig forarbeid både fagleg og metodisk. I følgje Bråten (2007) heng lesemotivasjon

saman med forventning om meistring, indre motivasjon og meistringsmål. For å skape ei forventning om at eleven kan meistre treng han gode verkty, som til dømes forståingsstrategiar, slik at han lykkas med lesinga si. Likevel er ikkje lesereiskap nok dersom strategien ikkje er tilpassa eleven og teksten, og teksten ikkje er tilpassa eleven sitt kognitive nivå. Det siste krev at læraren har tilgangskompetanse og kan finne variert kvalitetslitteratur med ulik vanskegrad. Tekstane må i tillegg vere interessante, aktuelle for oppgåvene elevane skal løyse og appellere til aldersgruppa. Er ikkje tekstane spanande nok, tyr elevane lett til læreboka eller ei tilfeldig vald nettside.

Sidan det kan virke som at få av elevane har ein indre motivasjon for lesing når dei kjem til vidaregåande opplæring, er ei «gulrot» i form av ytre motivasjon heilt nødvendig. Det kan vere tett rettleiing og positive tilbakemeldingar. Tilbakemeldingane må ha eleven sin eigen framgang som fokus og ikkje samanliknast med andre elevar sine resultat (Bråten 2007). Sjølv om tilbakemeldingane er prosessorienterte, er det likevel, i elevane si verkelege verd, fyrst og fremst eit synleg bevis i form av auka karakternivå dei vil ha når dei meiner leseinnnsatsen svarar til det. Mange gonger kan det vere vanskeleg å få dei til å forstå at læring er ein prosess som ikkje alltid gir resultat med ein gong. Fråvær av resultat er frustrerende både for elev og lærar. Eleven mister motivasjonen når karakteren ikkje blir slik han håpa og tykte han fortente, og for læraren er det vondt å erkjenne at kompetansen ikkje aukar monaleg, trass hardt arbeid frå eleven. Likevel må ikkje læraren miste entusiasmen for faget, for «Når det gjelder lesing av fagtekster, har lærerens eget engasjement svært mye å si» (Roe, 2011, s. 39). Det at karakternivået ikkje aukar, treng nødvendigvis ikkje tyde at forståinga ikkje har auka, men at eleven ikkje får bruke den formidlingsmåten han rår best over. Derfor er det viktig å tilby varierte vurderingsformer som elevane kan velje mellom. Når eleven får formidle kunnskapen sin på ein måte han er fortruleg med, kan større del av kompetansen kome til uttrykk og gje eleven ei meistringskjensle som aukar lesemotivasjonen og leseforståinga ytterlegare.

Læraren kan og fremje indre motivasjon ved å legge til rette for samarbeidslæring, ta utgangspunkt i praktiske aktivitetar som ein knyter lesinga opp til, og bruke varierte undervisningsformer. Også det å la elevane velje mellom ulike tekstar, lydbøker, nettsider tilknytt læreverk, NDLA, fagrelaterte filmar og ulike forståingsstrategiar kan gje dei indre motivasjon for lesinga. Elevar som har ei indre drivkraft for fagstoffet, treng ikkje eit «ris bak speilet» for å lese, dei les like mykje for sin eigen del som for gode karakterar. Dersom elevane ikkje får val, men er styrde av ein autoritær lærar med få valmoglegheiter, blir

elevane sin lesemotivasjon øydelagt (Bråten 2007). Meistringsmål er og viktig for at elevane skal velje å lese fagstoff framfor å bruke tida på sosiale media. Sjølv om elevane søker kompetanseauking og derfor er positive til lesing, må undervisninga stimulere dei til å fordjupe seg i emnet. Slik undervisning kan til dømes vere livsnære praktiske oppgåver og aktivitetar, etterfølgt av interessante tekstar som gir elevane lyst til å fordjupe seg. Eit stimulerande læringsmiljø med vekt på konstruktiv samhandling mellom elevar og lærar vil vere stimulerande og auke leseleysta. Astrid Roe (2011) summerer i sju punkt kva som kjenneteiknar ein god leselærar:

- Gode leselærarar har først og fremst tro på at alle elever kan lære å bli flinkere til å lese, og de vet at elever på samme trinn kan være på forskjellige nivå. Derfor fokuserer de på den enkelte elevs forutsetninger, interesser og forkunnskaper.
- Gode leselærere vet hvilke strategier gode lesere bruker, og hvordan de skal hjelpe alle med å bli strategiske lesere.
- Gode leselærere er klar over at det er viktig å motivere elevene.
- Gode leselærere passer på at elevene har tilgang til et bredt utvalg av tekster i ulike sjangre, ikke bare for at de skal kunne velge og vrake, men like mye fordi det er viktig å bruke mange forskjellige tekster når en skal lære seg gode lesestrategier.
- Gode leselærere har god tekstkompetanse, spesielt innen fag som de underviser i.
- Gode leselærere utnytter ulike læringssituasjoner til å arbeide med lesestrategier, for når elevene likevel skal lese, vil dette arbeidet både styrke forståelsen og gjøre dem til bedre og mer strategiske lesere.
- Gode leselærere har tro på at vurdering kan gi viktig informasjon både til læreren og til eleven, og de vurderer eleven på mange ulike måter og for forskjellige formål. De legger særlig vekt på å vurdere eleven underveis i læringsprosessen, slik at både lærere og elever til enhver tid vet hva som er elevenes sterke og svake sider (Roe, 2011, s. 79, med referanse til Jane Burger og Jan Patricia Lewis(2007)).

Alle punkta er, slik eg ser det, viktige moment for å motivere elevane til lesing. Motivasjon må vere plattform i all [lese]opplæring, og lesestrategiar er eit av verktya ein kan bruke. Det er viktig at desse ikkje blir oppskrifter som elevane brukar mekanisk, utan å skjønne verdien. Dersom dei ikkje har tru på at lesinga vil gi resultat, blir det vanskeleg å konsentrere seg om innhaldet (Roe, 2011). Implisitt i alle punkta ovanfor ligg det at læraren må ha regien i klasserommet, og vere ein leiar som tydeleg fortel elevane kva oppgåve dei skal utføre, og kva krav og forventningar som følgjer med. Føremålet med all undervisning er læring, og

elevane treng klare retningslinjer for læringsarbeidet sitt. Det treng ikkje tyde at læraren er autoritær og ikkje gir elevane handlingsrom, men at fridom blir gitt under ansvar. Skulen skal utvikle dei, og gi dei kunnskap dei ikkje naturleg tileignar seg i kvardagslivet sitt. «Bare når skolen er forskjellig fra hverdagslivet og fra andre institusjoner, og når den stiller krav, kan den gi de unge nye og annerledes erfaringer» (Larsen L. J., 2005, s. 93). For mange elevar blir fagtekstane dei skal jobbe med så utfordrande at dei sjølve ikkje evnar å tileigne seg desse erfaringane. Då er det viktig med ein medviten leselærer.

Guthrie (2000) skisserer ein modell som viser korleis ein kan leggje til rette undervisninga og skape engasjerte lesarar. Eg vel å berre skissere innhaldet i modellen her fordi eg i drøftingskapittelet vil diskutere han meir inngående.

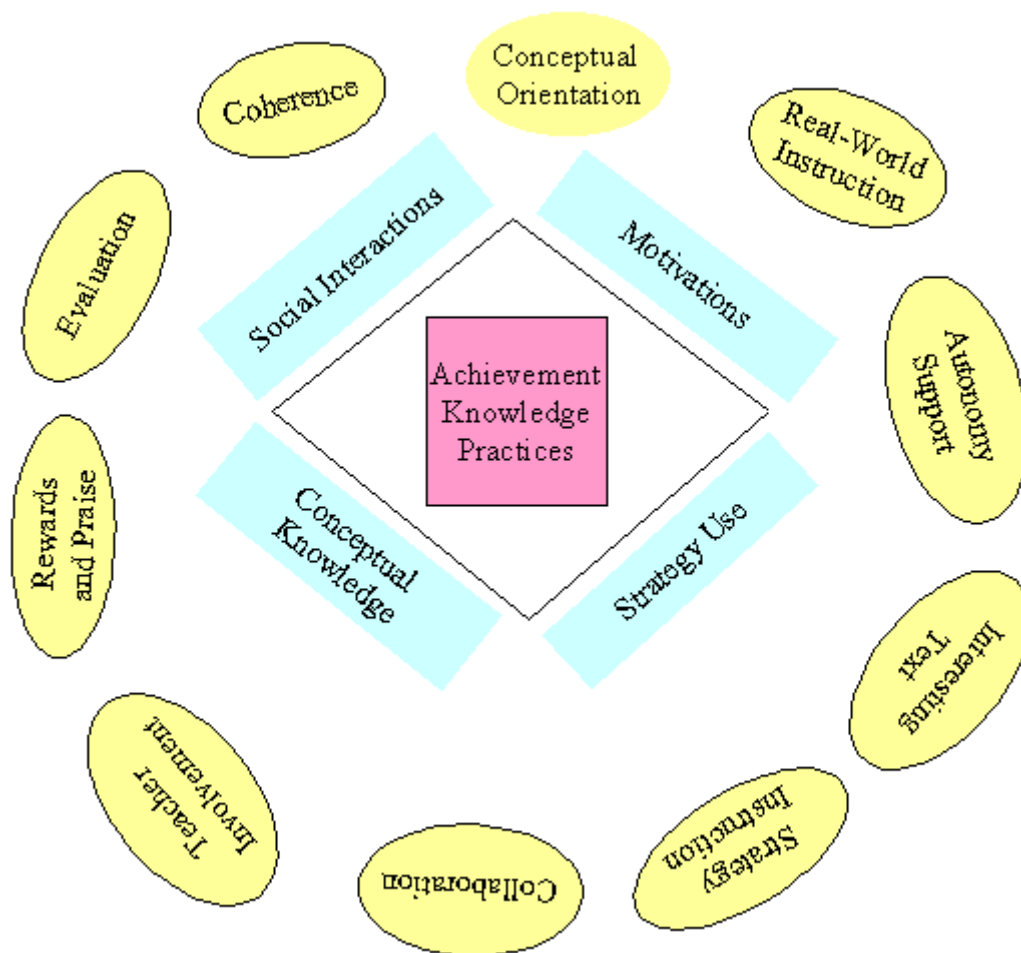


Fig. 1: The Engagement Model of Reading Development.

Modellen viser kva “ingrediensar” som må vere til stades for å utvikle lesedugleik. I kjernen av modellen finn me kva ei god tilrettelagt leseundervisning skal føre til; *prestasjonar, kunnskap og praksis*. For elevane våre vil det seie, slik eg tolkar modellen, at god

leseutvikling vil gje dei kunnskap dei kan gjere seg nytte av vidare i livet. I ramma rundt kjernen viser modellen kva som er naudsynt for at leseutviklinga skal ha gode vilkår. Desse komponentane er *sosial samhandling, motivasjon, omgrepskunnskap og bruk av strategiar*. Dei ni sirklane som omkrinsar modellen, *Målorientering, Røyndomsnær undervisning, Støttande rettleiing, Interessante tekstar, Strategiundervisning, Samhandling, Lærarengasjement, Ros og Påskjønning* og *Vurdering* viser kva faktorar leseundervisninga må vere samansett av dersom elevane skal bli motiverte og engasjerte i lesinga si. Den tiande sirkelen, *Samanheng*, skal vise at det er ein samanheng mellom dei ni.

Å skape engasjement er viktig fordi det gir resultat. Ein engasjert lesar oppnår høgare resultat med dårlegare leseugleik enn uengasjerte lesarar med god leseugleik, i følge Guthrie. Med tanke på resultatet frå Astrid Roe (2013) si forskning om at det særleg er fagtekstar elevane opplever som utfordrande, blir engasjement og motivasjon i leseopplæringa særskild viktig.

2.5 Kva er ein fagtekst, og kva krav set slike tekstar til lesaren?

I programfaga er det hovudsakleg fagtekstar elevane møter, og faktakunnskapen skal vere med å gje elevane kompetanse til bruk i vidare utdanning, yrke og i livet elles. Tekstane vil i all hovudsak informere og forklare og gi lite rom for tolking. I motsetning til skjønnlitterære tekstar er fagtekstane fulle av faktaopplysningar og krev såleis større konsentrasjon.

Fagtekstar skal presentere innhaldet på ein slik måte at det ikkje skal vere mogleg å misforstå budskapet. Likevel opplever mange elevar at teksten er vanskeleg å forstå. Det kan vere ulike grunnar til det. Dei kan ha for lite forkunnskap i høve til det som er naudsynt ut frå forfattaren sin presentasjon av tema, det kan vere mange ukjente omgrep og faguttrykk som skapar vanskar, eller teksten kan rett og slett vere så dårleg formulert at det er umogeleg å få tak i meininga (Roe, 2011). Skal elevane bli motiverte til å lese fagtekstar, må teksten appellere til dei. Ei framstilling beståande av berre verbal tekst er, for dei fleste elevar, ikkje motiverande lesing. Lærebøkene har i stor grad teke omsyn til det og presenterer fagstoffet med både tekst, bilete, grafiske framstillingar og andre tekstelement som klargjer innhaldet frå ulike sider. Men greier elevane å bruke dei ulike informasjonskjeldene i teksten? Slik eg har erfart går dei fleste rett på den verbale teksten, og overser både bilete og andre meiningsskapande element. Dei er i utgangspunktet lite motiverte for lesearbeidet, stiller få spørsmål til teksten, gjer ikkje strategiske val av lesestrategiar og ynskjer å bruke minst mogleg tid og ressursar på lesinga. Ein kompetent lesar er, i følge Mortensen-Buan (2009), motivert og innsatsvillig, har ei klar målsetjing, brukar bakgrunnskunnskap, er metakognitiv i

lesinga og veit korleis teksten kan angripast. Kartleggingsprøva som me hadde i fjor haust, viste at mange av elevane våre har ein veg å gå før lesedugleiken deira når kravet til ein kompetent lesar. For oss lærarar er det ikkje vanskeleg å kjenne seg att i oppsummeringa til (Mortensen-Buan, 2009, s. 170):

1. De færreste reflekterer over hva kapitlet kommer til å handle om og hva de vet om temaet frå før.
2. De færreste leser nøkkelord på første side i kapitlet.
3. De færreste ser på bilder.
4. De færreste blar gjennom sidene for å få en oversikt over teksten.
5. De færreste ser på overskriftene i teksten.
6. De færreste stiller spørsmål om formålet med lesingen.
7. De fleste regner med at de skal svare på spørsmål i boka i etterkant av lesingen.
8. De fleste lesar fort for å bli rask ferdig.

For dei fleste elevar er det naudsynt at læraren samtalar med dei om teksten, og hjelper dei til å nyttiggjere seg alle tekstelementa i han. Sjølv om Laila Aase (2005) snakkar om den litterære samtalen i norskfaget når ho seier at han er avhengig av teksten, personlege eigenskapar hjå dei som deltek og ytre tilhøve som opptek elevane der og da, gjeld det same for samtalar om fagrelaterte tekstar i helse- og oppvekstfag. Som lærar opplever eg tid om anna at det er vanskeleg å få elevane konsentrerte og lydhøyre når eg skal formidle fagstoff. I slike situasjonar er det viktig å ikkje haste av garde, men vente til eg har klassen si merksemd. Ein innfallsvinkel til merksemda kan vere å samtale om deira aktuelle verd før ein dreiar over på det faglege. I helse- og oppvekstfaga kan elevane sine erfaringar gjerne knytast opp mot det faglege, i alle fall om ein brukar litt tid på «utanomsnakk» som kan penslast inn mot tema. Etter kvart kan læraren nærme seg emnet og utvikle elevane si tekstforståing ved å stille opne spørsmål til kva dei trur teksten handlar om, kva dei les ut av overskriftene, kva dei meiner bileta illustrerer og om dei kjenner til kva som ligg i fagomgrepa. Slik vil ein sikre at elevane har den forkunnskapen dei treng før lesinga tek til. Særleg dei lesesvake gir fort opp dersom dei støyter på vanskelege ord og omgrep. «Samtalen om teksten har eit stort potensiale når det gjeld å utvikle strategiar for å møte tekstar som ligg utanfor eige repertoar» (Aase, 2005, s. 113).

Det er og vesentleg at læraren kan la elevane få velje mellom eit utval tekstar med ulike vanskegrader både i høve til innhald og lesedugleik. Ho må finne fagstoff elevane kan lære av og gi dei naudsynte forkunnskapar og ordforklaringar. Eit mål for læraren er å formidle at

«Å mestre fagenes språk og sjangrer er på mange måter det samme som å mestre fagene» (Roe, 2012, s. 126). Til denne formidlinga treng læraren tilgangskompetanse. I følgje Nicolaysen er tilgangskompetanse

... ei fleirledda og vurderande tilnærming til korleis meistring kan oppstå, kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis ein kan finne att tekstar, korleis dei kan setjast i hop og brukast som element i nye tekstar – eller ikkje, korleis dei kan prøvast ut frå kjeldekritiske kriterium, og så vidare (Nicolaysen, 2005, s. 22).

Denne kompetansen skal me som lærarar overføre til elevane våre. Det krev at me kjenner til tekstmangfaldet som kan brukast til ulike emne, og at me motiverer elevane til å erverve seg ein tekstrikdom som strekker seg ut over tekstane i læreboka.

2.6 Den andre leseopplæringa

Den fyrste leseopplæringa har fokus på ordavkodning og består av å lære ungane bokstavar som dei set saman til ord, som etter kvart blir brukt til å skape meningsfulle setningar (Roe, 2011). Den vidare leseopplæringa, kalla den andre leseopplæringa, fokuserer på at lesaren skal oppfatte meininga med innhaldet. For våre elevar vil det seie at dei skal forstå kva fagteksten ynskjer å formidle, og vite kva tiltak dei skal setje i verk dersom teksten er vanskeleg. Eitt av desse tiltaka kan vere å velje høveleg lesestrategi.

Lærarar som skal gi den andre leseopplæringa, må ha kompetanse både i tekstval og metodar som fremjar forståinga hjå elevane. Ikkje minst er det viktig at læraren er entusiastisk på vegne av lesinga. Elevane gjennomskodar fort ein lærar som ikkje er motivert for faget, eller ikkje har tru på undervisningsmetoden sin. På den andre sida vil ein ivrig og oppglødd lærar kunne få passive elevar til å yte noko i faget. Alle elevar ynskjer å lære noko når dei les fagstoff, og dei vil kjenne at lesinga gir utbyte, helst med ein gong. Ein lærar med eit register av lesestrategiar, kompetanse i kvar relevant og interessant lærestoff finst og kompetanse om kvar einskild elev sitt kognitive nivå, vil kunne gi elevane ei slik oppleving.

Hun må ha innsikt i elevenes forutsetninger, interesser og forkunnskaper. Hun må vite hvilke strategier gode lesere bruker. Hun må kunne motivere elevene. Hun må ha tilgang til et bredt utvalg av tekster, god tekstkompetanse og god analytisk kompetanse (Hennig, 2010, s. 177).

Tradisjonelt har det gjerne vore norsklæraren si oppgåve å drive leseopplæring, men det er programfaglærarane som kjenner terminologien og uttrykksforma i fagtekstane, og ho som kan gje elevane den beste leseutviklinga i sine fag.

Ulike fag består av ulike teksttyper med til dels ulik terminologi, og med sjangertrekk og begrepsbruk som er særegne for de ulike fagkulturene. Fagtekster krever med andre ord fagspesifikk tekstkompetanse (Roe, 2011, s. 15).

I læreboka *Helsefremmande arbeid* har kapittelet *Når livet er vanskeleg* denne oppgåva til barne- og ungdomsarbeidarane:

Emil er 5 år og går i barnehagen der du arbeider. Mor til Emil er deprimert. Ein dag fortel faren til Emil at mora er innlagt i sjukehus fordi ho vart vurdert til å vere i fare for å kunne ta livet sitt. Gutten veit at mora er på sjukehus, men ikkje kvifor.

Diskuter kva som kan gjerast for å hjelpe Emil (Langholm, Stykket, & Woldstad, 2007, s. 76).

Oppgåva er ei av mange som krev at elevane må ta stilling til utfordringar dei sjølve ikkje har erfaring med. Derfor er det naudsynt at dei lærer seg å bruke kunnskapen dei har erverva seg i emnet, relaterer han til andre tema og øver seg på å sjå samanhengar som gjer dei i stand til å reflekter over det mellommenneskelege, slik oppgåva over stiller krav til. Denne kompetansen er det faglæraren som er best eigna til å utføre, for det er ho som kan fagfeltet. Ho er såleis viktig i arbeidet med å utvikle elevane sin lesekompetanse slik at dei kan erverve seg den kunnskapen dei treng for å lykkast i skule, yrke og livet elles.

I dag ser vi at barn og voksnes leseforståelse anses som en svært viktig kompetanse, og at gode leseferdigheter nærmest blir vurdert som en betingelse for deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Strømsø, 2011, s. 21).

Leseopplæring er såleis viktig både for utdanning og danning, og det faglege innhaldet og metoden er i symbiose og baa like viktige i prosessen.

Wolfgang Klafki sin danningsteori, «kategorial dannelse», seier at både «Innhold og metode er uløselig og gjensidig betingende knyttet til hverandre» (Klafki, 2001, s. 190). Innhaldet i undervisninga må vere slik at eleven ser nytten av å lære, og metoden slik at eleven reflekterer og utviklar seg både praktisk og kunnskapsmessig. Når elevane kjenner at læringa, det vil seie både innhaldet og metoden, er relevant og kan overførast til andre problemstillingar seinare, vil dei oppleve ei glede og ei kraft som motiverer til lærelyst (Klafki, 2001). For å kome dit må det vere ein interaksjon mellom eleven og det han les. Korleis denne interaksjonen blir, er avhengig av eleven si interesse, motivasjon og kunnskapar omkring emnet, men også av korleis teksten er skriven. Ein lettlest fagtekst gjer lesearbeidet enklare for eleven, og han vil lese meir og halde ut lenger. At eleven oppfattar fagteksten som lett å forstå er heilt naudsynt sidan det verkar som at dei færreste har ein indre motivasjon som driv

dei. Å skape ein interaksjon mellom elev og tekst er lettare dersom eleven har noko kunnskap om emnet før lesinga startar. Då vil han kunne samspele og kommunisere med teksten og utfylle eigen kunnskap med ny kunnskap, eller stadfeste det han allereie veit. Dersom eleven ikkje har den nødvendige forkunnskapen, er det læraren si oppgåve å gi han han.

En fagtekst kan være så krevende at bare spesielt interesserte og beleste elever får fullt utbytte av den. Da er lærerens rolle svært vesentlig. For elever eller lesere som ikke har tilstrekkelig kompetanse eller forkunnskaper, blir lærerens tilrettelegging og hjelp i interpretasjonsprosessen av uvurderlig betydning (Aamotsbakken, 2008 s. 69, med referanse til Elstad, 2006).

Aamotsbakken (2008)¹ seier vidare i artikkelen sin at lesinga vil auke både lese- og fagkompetansen hjå elevane, men at dei må ha ei viss mengd forkunnskapar for å evne å forstå forfattaren sine kodar i teksten. Har dei ikkje tilstrekkeleg forkunnskapar vil teksten «bryte saman» for dei. For elevane våre vil det seie at dei må ha erfaringar og kunnskap med seg inn i teksten for å forstå han. Til meir forkunnskapar elevane kan fylle på med, til lettare blir det å sjå samanhengar som gir meining for dei. Wolfgang Iser (2001) hevdar at interaksjonen mellom tekst og lesar kan få fram både temperament, kompetanse og lesaren si utdanning når han tolkar teksten. Elevane har ei forventning til alle tekstar dei møter, og som lærar opplever eg dessverre ofte at dei forventar at fagteksten er keisam, og at det kjem til å bli tungt å lese han. Det er derfor særskilt viktig at læraren sikrar alle elevane ei viss mengd forkunnskapar å møte teksten med, til dømes gjennom samtale i klasserommet. Samtidig er det og viktig at ho førebur elevane på korleis teksten er samansett. Wolfgang Iser seier at: «Mening oppstår av relasjonar mellom ord i setningen, mellom sekvenser av setningar, mellom avsnitt, og i måten hele den lingvistiske strukturen er arrangert på» (Iser, 2001, s. 71). Som Iser (2001) peikar på er tekstane samansett av ulike teikn som samhandlar med kvarandre, og læraren må hjelpe elevane i arbeidet med å gje teksten meining. Til dømes kan det vere naudsynt å gje elevane forkunnskap om ulike fagomgrep, slik at lesinga ikkje blir avbroten av ord som må forklarast. Det gir elevane ei moglegheit til å lese kontinuerleg og fylle på med egne erfaringar der teksten har «hol». I denne teksten, henta frå norsk boka *Dialog*, treng lesaren vite kva formelle brev og søknader er for forstå samanhengen: «Formelle brev og søknader høyrer også hjemme i sakprosaen, fordi det som står i slike tekster, skal være sant og virkelig» (Engelien & Eriksen, 2013, s. 97). Iser (2001) seier at desse

¹ Eco, U. (1979). *The role of the reader. Explorations in the semiotics of texts.* Bloomington, IN: Indiana University Press.

«hola» som lesaren sjølv må fylle ut, og kan gjere teksten meir interessant fordi lesaren må samspele med teksten for å skape samanheng. Dette samspelet vil ikkje finne stad dersom eleven manglar kunnskap, og følgjeleg blir ikkje teksten interessant for han heller.

I høve den resiproke modellen vil dialogen mellom lærar og elev føre til auka kompetanse i leseforståing. Læraren fungerer som ein modell på korleis ein kan stille spørsmål til teksten og reflektere over innhaldet. Denne dialogen vil etter kvart bli internalisert i eleven, og han fører automatisk ein indre dialog med seg sjølv når han les. I tillegg til å auke elevane sin refleksjon og forståing for emnet, vil samtalane utvikle elevane sine språklege kunnskapar, og språklege kunnskapar er grunnleggande for all læring me driv med i skulen. Det er derfor viktig at lærarar i alle fag driv språkopplæring, og gir elevane dei faglege termene dei treng for å forstå teksten. Lesestrategiar, som til dømes å finne ut kva ein kan om temaet før ein startar å lese, er gode verkty i utviklinga av den metakognitive kompetansen hjå elevane. Psykologen Lev Vygotsky tenkte seg at utviklinga gjekk frå det sosiale til det individuelle, og at intellektuell utvikling såleis starta i eit sosialt fellesskap. Med det som utgangspunkt utvikla han ein teori om at læring skjer i sosial samhandling, og at barnet utviklar seg frå å vere avhengig av hjelp frå andre til å meistre oppgåva sjølv. Den sona barnet kunne nå ved hjelp av vaksne kalla han den nærmaste utviklingssona, og denne sona utvida seg etter kvart som barnet utvikla og meistra nye område (Håkonsen, 2009). Jerome Bruner vidareutvikla Vygotsky sin teori og nytta omgrepet “stillasbygging”, der stillaset er det eleven støttar seg til, inntil han på eiga hand kan utføre oppgåva (Roe, 2011). Målet er å gjere elevane til sjølvstendige metakognitive lesarar, men å fjerne stillaset (les: læraren) heilt kan innebere ein viss risiko.. Elevar kan, både når dei jobbar åleine og i gruppe, lett velje mindre krevjande oppgåver. Til dømes kan dei velje spørsmål dei finn svaret på i læreboka i staden for å utfordre seg sjølve til metakognitiv tenking. I så måte vil transaksjonell strategiundervisning, der læraren er aktiv i prosessen, fungere betre. Då kan ho stille spørsmål som krev at dei ikkje berre gir att kunnskap, men må bruke kunnskapen til refleksjon omkring eit emne (Roe, 2011). Det vanskelege er ofte å finne balansen mellom det å hjelpe dei til utvikling, og det å hjelpe dei til å bli hjelpelause! «Stillaset må imidlertid ikke stå for lenge, for da vil det hemme – og ikke fremme – vekst, ifølge Bruner» (Roe, 2011, s. 78). Sjølv om me fjernar stillaset treng det ikkje tyde at læraren forsvinn og ikkje lenger er tilgjengeleg i elevane sin læringsarena. Elevane lærer sjølvstøtt og utanfor skuleporten, men med læringsarena her tenkjer eg skuletida. Det å vere til stades er viktig for å halde på elevane sitt fokus. Me som har lang erfaring frå skulen, veit at dersom elevane blir overlatne til seg sjølve, kan

elevaktiviteten lett endre seg frå å fokusere på å lese, skrive eller diskutere faglege emne, til å diskutere siste helgs hendingar.

Som nemnt tidlegare er lærebøkene gjerne samansette tekstar av ord, bilete, teikningar eller andre former for element som forfattaren har nytta for å illustrere fagstoffet. Tekstelementa er meint som meiningsfulle tilskot som skal gjere det lettare for elevane å forstå innhaldet. Sjølv om ikkje alt kan seiast å vere like illustrerande, er det viktig at elevane blir opplærde til å sjå desse som ei viktig informasjonskjelde. Dei må bli opplærte til at « (...) det er viktig å være oppmerksom på hvordan ordene og bildene spiller sammen» (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 15) for «Dersom elevene ikke får slik opplæring i å lese disse tekstelementene, kan de fort bli fristet til å hoppe lett over dem når de leser fagtekster» (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 19). Sagt med andre ord treng elevane hjelp til korleis dei skal angripe teksten. Astrid Roe (2011, s. 14) seier det slik: «Da er det viktig å ha evne til å forstå ulike typer tekster, lese kritisk og bruke ulike lesestrategier på en fleksibel måte, og dette trenger elevene hjelp til».

2.6.1 Læringsstrategiar og lesestrategiar

Det har aldri hersket tvil om at skolen har ansvar for at elevene lærer å lese, men skolen har også ansvar for å gjøre elevene i stand til å bruke lesingen til å lære. Lesing og læring henger på den måten tett saman, og svært mye av det som karakteriserer god og strategisk læring, kan lett overføres til lesing (Roe, 2011, s. 82).

At det er nær samanheng mellom læring og lesing heng saman med at ein ofte må lese for å lære. Likevel er lesestrategiar berre ein liten del av læringsstrategiane elevane kan bruke.

Læringsstrategiar omfattar både praktiske oppgåver, det å skrive, lytte til ei førelesing, delta i ein diskusjon eller lese, medan lesestrategiar blir definert som «fremgangsmåter som skal hjelpe elevene til å auke sin leseforståelse-når strategiene brukes bevisst, strukturert og systematisk» (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 15). Nokre gonger er det mest føremålstenleg å halde ei førelesing, medan det andre gonger er praktiske aktivitetar som tener tema og eleven best. Brevik og Gunnulfsen (2012) skil og mellom undervisningsstrategiar og læringsstrategiar. Dei definerer undervisningsstrategiar som det læraren gjer for å formidle fagstoff til elevane, og læringsstrategiar som det elevane brukar i eige læringsarbeid. Desse strategiane kan vere samanfallande, som til dømes å teikne tankekart. Eg tenkjer at det viktigaste ikkje er nemninga, men målet, og denne oppgåva set fokus på lesestrategiar som læringsmetodar.

For eleven er det viktig å forstå kvifor han skal lese. Kva skal han oppnå med lesinga si? Kva er målet? Kva skal han lære? Kor grundig skal han lære det? Skal han vurderast i det? At eleven er bevisst målet for lesinga er viktig i høve til kva strategi han skal velje.

Før elevane kjem til vidaregåande skule er det rimeleg å tru at dei har stifta kjennskap med mange ulike lesestrategiar, men likevel nyttar dei berre nokre få, og som oftast avgrensar det seg til å skrive nøkkelsetningar til innhaldet. Vi må derfor freiste å få elevane til å skjønne at det på sikt vil løne seg å bruke ulike lesestrategiar, sjølv om det i starten vil ta litt lenger tid enn det dei er vane med. Det vil innebere at me må tvinge dei til å bruke lesestrategiar, og både lærarar og elevar må

(...) holde lesestrategiene ved like, og få brukt dem på nytt i nye fag og i nye sammenhenger, både i det året de lærer strategiene, og i de påfølgende skoleårene. Først da får elevene en aktiv «verktøykasse» med lesestrategier som de kan velge å bruke når det passer best (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 79).

For oss i vidaregåande skule vil det tyde å nytte dei strategiane dei allereie kan, men i tillegg lære dei nye. Å lære er både ein prosess og eit produkt (Brevik & Gunnulfsen, 2012), og når lesestrategiar er lærd, kan dei nyttast som eit produkt til å gjere læringsprosessen meir målretta, og forhåpentlegvis lettare for elevane.

2.6.2 Lesestrategiar

Astrid Roe (2011) peikar i boka si *Lesedidaktikk-etter den første leseopplæringen* på at leseforståing er ein prosess som må jobbast med kontinuerleg, og ikkje avgrensast til eit «kurs» i lesestrategiar i starten av skuleåret. Dessverre er det nok mange lærarar som kjenner seg att i det siste. Skal elevane hauste frukter frå leseopplæringa må ho vere integrert i kvart einskild fag, til ei kvar tid og på ein måte som er tilpassa sjangeren og elevens mål med lesinga. «Senere forskning har imidlertid vist at å øve på lesestrategier fungerer mye bedre når det utgjør en naturlig del av den øvrige undervisningen enn når det foregår som løsrevne øvelser» (Roe, 2011, s. 73). Å undervise lesestrategiar utan å ha fokus på eleven og tekstane vil i beste fall føre til at elevane brukar lesestrategiar mekanisk, utan å forstå kor nyttige dei kan vere for å skape meining i teksten. «At lese uden at forstaae er som at pløie uden att saae» (Skjelbred, 2010, s. 91). Å setje elevane til å lese side opp og side ned fører kanskje til auka leseugleik, men dersom eleven ikkje opplever at han har noko att for lesinga dett interessa og viljen fort. Resultata av OECD sine leseundersøkingar PISA og PIRLS har vist at haldning og engasjement til lesing er den einskildfaktoren som utmerkar seg mest i høve til

leseprestasjonar. Ein elev som er motivert for lesing, vil utvikle seg kognitivt, auke forståinga for faget, samfunnet han er ein del av og gjere han medviten i høve til kva han ytrar, kvar og korleis.

For leseopplæring vil Bruner sitt «stillas» vere læraren som hjelper elevane å utvikle lesedugleiken sin. For lesestrategiar vil det tyde at læraren viser strategien, rettleiar og diskuterer nytteverdien med eleven.

Ved å snakke med elevane dine om lesing, gi dem forslag til strategier de kan bruke når de leser fagtekster, og være i dialog med dem om hva som fungerer, kan dere sammen finne fram til de lesestrategiene som fungerer-både for de svake og de sterke leserne (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 51).

Gjennom heile skuleløpet testar me elevane si forståing ved hjelp av ulike testar og samtalar i klasserommet, men undervisning og rettleiing i kva verkty dei skal bruke på vegen mot forståinga blir i for liten grad lagt vekt på. Me seier kva dei skal lese, men gløymer å seie kvifor og korleis. Astrid Roe (2011) peikar på Dolores Durkin si forskning frå 1979 som seier at elevane fekk liten opplæring i leseforståing. Lærarane var meir opptekne av å kome gjennom pensum og lære elevane faktakunnskap, enn å bidra til refleksjon og meiningsutveksling. Undervisninga la ikkje vekt på å lære elevane å forstå det dei las, men likevel var det gjerne forståinga lærarane testa elevane i. Det kan vere freistande å seie at dagens undervisning ikkje er så fjern frå undervisninga Durkin peika på i 1979.

Det blir stilt store krav til det å vere ein god leselærer. Ho skal tilpasse undervisninga til kvar einskild elev, hjelpe dei til å bli strategiske lesarar, motivere, finne kvalitetstekstar på ulike nivå og ha god tekstkompetanse innan fagfeltet sitt. I tillegg skal ho bruke alle læringssituasjonar til å lære elevane strategiar som aukar forståinga deira, og ho skal bruke vurderingar som ein del av framoverrettleiinga, slik at eleven veit kvar i kompetanseterrenget han er, og kor langt han kan nå. Kort sagt skal ho undervise slik at eleven blir stimulert til å investere i eige læringsarbeid og utvide kompetansen sin.

Lesestrategiar kan vere ei hjelp til å stimulere elevane fordi dei skapar variasjon i undervisninga, og variasjon kan bidra til meir aktive og motiverte elevar og lærarar. Lena Bostrøm (2001) seier at kvar elev har sin læringsstil, og at den er prega av ein eller to dominerande sansar. Nokre er visuelle og lærer best gjennom synet, andre er auditive og lærer best ved hjelp av høyrsla, andre att er taktile og lærer når dei får bruke hendene, medan nokre er kinestetiske og lærer best når heile kroppen er i rørsle. Det er likevel grunn til å merke seg

forskjellen på strategi og stil. Læringsstrategiar varierer og blir tilpassa lærestoffet og lærings situasjonen, medan læringsstilane er eigenskapar hjå eleven. Målet med læringsstrategiar er at oppgåvene skal tilpassast målet med læringa og lærestoffet, medan læringsstilane oppmodar læraren om å tilpasse undervisninga til eleven sin personlegdom. Dette har ført til at «Mange lese- og læringsforskere er skeptiske til å betrakte elevenes læringspotensial som så statisk som det en del læringsstilsforkjempere synes å gjøre, (...)» (Bråten, 2011, s. 69). Å lære elevane å bruke eitt sett læringsstrategiar fordi det passar med læringsstilen deira, kan ta frå dei moglegheita til å oppdage andre metodar som er vel så effektive. «Faren ved en enslig dyrking av en spesiell måte å lære på, er at det lett vil kunne hindre utviklingen av andre måter å lære på» (Roe, 2011, s. 84).

Sjølv om eg ikkje bevisst har lagt opp til å imøtekome læringsstilane i valet av lesestrategiar (skissert nedanfor), ser eg at varierte lesestrategiar vil nå dei ulike elevane sin sansedominans, og dannar eit godt grunnlag for variasjon. Og variasjon vil elevane ha. Som ein elev sa til meg: «Når eg ikkje veit ke so ska skje bli eg skjerpa. E timane sameleis kår einaste gong konsentrera eg meg ikkje i utgangspunktet. Eg site berre der og sløvast for eg veit ke so kjeme. Da e so kjedle!» Variasjon skapar ei viss spenning og forventning, og gjer at elevane er meir merksame og lydhøyre når timen startar.

2.6.2.1 Dei ulike fasane i leseprosessen

Skal elevane våre bli gode lesarar må dei vere aktive både før, under og etter lesing av fagstoff. Nokre elevar planlegg lesinga si og veit kvifor dei treng lese fagstoff og korleis teksten skal angripast, men dei aller fleste set i gang lesinga utan å ha tanke for kva metode dei skal nytte. Å gjere elevane til metakognitive lesarar gjer dei i stand til å forstå når teksten treng ekstra konsentrasjon, og når dei kan «fare over med ein harelabb». I tillegg vil dei skjønne når teksten, eller delar av teksten, ikkje gir meining, og vite kva hjelp dei skal søkje for at innhaldet skal bli meningsfullt. Då kan læraren vere «stillaset» og modellere ein strategi som er hensiktsmessig både i høve til lærestoffet og målet med læringa. «Det viktige er at du modellerer strategiene for elevene, både hva den enkelte lesestrategi går ut på, hvordan den kan brukes, og ikke minst når den er hensiktsmessig å bruke» (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 81). Dette tyder at læraren må vere godt kjend med strategien og aller helst nytte han i eige arbeid. Har læraren strategien «under huda» er det lettare å formidle han på ein god måte til elevane.

Lesestrategiar består av fleire ulike aktivitetar som til saman skal hjelpe elevane til betre leseforståing. Astrid Roe (2011) skisserar nokre sentrale trekk ved ulike lesestrategiar, til dømes å stille spørsmål, tenkje høgt, visualisere og organisere og summere. Ho seier vidare at mange av strategiane kan brukast både før, under og etter lesinga, så lenge lesaren er bevisst kva som er føremålet med strategien, og korleis han skal brukast for å nå målet.

Det finst mange ulike leseopplæringsmodellar, og modellen eg har nytta til mine leselærarar tek utgangspunkt i McLaughlin og Allens tretinnsmodell som er skildra i Astrid Roe si bok *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Modellen er eigentleg tilpassa småskulesteget, men kan lett overførast og brukast for eldre elevar og. Han tek utgangspunkt i at læraren skal modellere lesestrategien for elevane fleire gonger, og vere tett på å rettleie når elevane nyttar han.

Modellen legg stor vekt på at strategien skal vere tilpassa eleven sitt kognitive nivå, målet med lesinga og konteksten lesinga føregår i. I tillegg står mangfaldet av tekstar, og at eleven skal få velje mellom desse sentralt. Målet er at elevane skal setje ny kunnskap saman med det dei kan frå før, sjå samanhengar og utvide kunnskapsnivået sitt. Modellen legg vekt på at elevane ikkje berre skal fortelje att innhaldet i tekstane, men bruke det til å skape ny forståing. I arbeidet med modellen er læraren si oppgåve å skape eit godt læringsmiljø som alle elevane skal kunne utvikle seg i (Roe, 2011).

Også i vidaregåande skule er det viktig at lærarane viser elevane korleis strategien skal brukast, men ho treng gjerne ikkje gjere det så omfattande som McLaughlin og Allens tretinnsmodell legg opp til. I tillegg ser eg ein klar samheng til det me i vidaregåande skule erfarer i høve til å vere tett på elevane, rettleie og oppmuntre dei til å ta eigne val, og hjelpe dei til å utvikle seg gjennom eigne erfaringar. Det kan berre skje der læraren har greidd å skape eit godt og trygt læringsmiljø, anten det er 1. klasse på barnesteget eller 1. klasse på vidaregåande.

Som namnet tilseier deler McLaughlin og Allens tretinnsmodell lesinga opp i tre trinn, der læraren spelar ei sentral rolle i alle. Fyrste trinn er heilt lærarstyrt fordi det er her læraren modellerer strategien. Andre trinn er styrt av både elev og lærar, for her utfører elevane strategien under rettleiing av læraren. Tredje trinn er også både elev- og lærarstyrt, fordi dei summerer og vurderer prosessen saman. Læraren sitt arbeid er å skape eit trygt læringsmiljø der undervisninga fordrar elevane til å tenkje og skaffe seg eigne erfaringar dei kan vekse på (Roe, 2011).

Samanfallande med modellen til McLaughlin og Allen er modellar som deler lesinga inn i før lesing, under lesing og etter lesing. Det er desse nemningane me har brukt i forsøket. Før lesinga tek til skal elevane aktivisere forkunnskapane sine ved til dømes å stille spørsmål til emnet, under lesinga brukar elevane strategiane for å skaffe seg kunnskap og forståing om emnet og etter lesinga skal dei vurdere og finne ut kva dei kan, og kva dei må jobbe meir med. Også før-, under- og etterlesing legg vekt på at læraren skal modellere, rettleie og leggje til rette for eit godt læringsmiljø slik McLaughlin og Allan poengterer i sin tretrinnsmodell.

Det er viktig at strategien ikkje blir brukt for strategien sin del, men for å skape forståing, og det er viktig med aktivitetar som viser elevane at å jobbe strukturert og grundig med ein tekst gir utbyte.

Å arbeide med strategier kan være spennende, men også knusende kjedelig. Dersom arbeidet hovedsakelig handler om å fylle ut ferdige skjemaer, går elevene fort lei. Det er derfor viktig at strategiene brukes vel så mye gjennom samtaler i plenum eller med den enkelte elev, som gjennom individuelle arbeidsoppgaver (Mortensen-Buan, 2009, s. 181).

Fasane kan samanliknast med ei «hinderløype» elevane skal gjennom. Kvart hinder må forserast før ein «spring» vidare til neste, men måten å gjere det på kan variere. På same vis kan ulike lesestrategiar hjelpe elevane til å forstå meir av fagstoffet dersom dei er tilpassa teksten og målet med lesinga.

Eg vil vidare bruke McLaughlin og Allens tretrinnsmodell, og kva Brevik & Gunnulfsen seier om lesefasar til å forklare fasane noko meir.

Førlesing: Her forklarar og modellerer læraren strategien til heile klassen for å skape eit læringsfellesskap. Ho forklarar og kvifor dei skal nytte nettopp denne strategien for å forstå innhaldet i teksten betre. Tekst og strategi må vere tilpassa kvarandre, og elevane må ha tekstar av ulik vanskegrad. Tekstane kan gjerne vere krevjande så lenge dei er interessante og relevante for lærestoffet, men det føreset at læraren heile tida er i dialog med elevane og kan forklare dersom det er noko dei ikkje forstår. Strategien blir modellert av læraren ved at ho konkret viser korleis elevane skal nytte den. Til dømes kan det tyde å lese høgt og stille spørsmål til teksten undervegs, slik at elevane lærer korleis dei øver seg på å tenke aktivt, og utfordrar seg sjølve til ei djupare forståing. Det er viktig å aktivisere elevane sine forkunnskapar om emnet, eller gje dei slik kunnskap dersom dei ikkje har det frå før. Det kan gjere dei nysgjerrige og stimulere til vitebegjær. Forsking har vist at eleven si forståing av

innhaldet i ein tekst, i stor grad er bestemt av det han veit om emnet frå før (Bråten, 2007). Førlesing kan seiast å vere suksessfaktoren i høve til det å lese mindre og forstå meir (Brevik & Gunnulfsen, 2012).

Undervegslesing: Elevane skal her praktisere strategiar som gir dei større forståing eller oversikt over eit emne. Læraren er til stades for å rettleie i større eller mindre grad, avhengig av kor godt elevane sjølve meistrar oppgåva. Ho skal sjå til at elevane har fokus på strategien, og at dei til slutt reflekterer over kva nytte dei hadde av han i høve til leseforståing. Når dei vurderer strategien sin nytteverdi, viser dei korleis dei har tenkt og reflektert, og kva samanheng dei ser med teksten i høve til tidlegare leste tekstar eller erfaringar. I denne fasen skal elevane erverve seg meir informasjon. Til dømes kan det vere å visualisere fagstoffet i ein storyboard, eller lage kolonnenotat med omgrep, forklaring og døme. I denne fasen vil eleven «vandra» litt fram og tilbake i teksten for å skaffa seg dei avklaringane han treng, eller bruke medelevar og læraren dersom noko er uklårt. Korleis eleven skal angripe teksten er avhengig av målet med lesinga. Det er ikkje nødvendig med djupdelesing dersom målet er å skaffe seg oversikt over innhaldet i teksten.

Etterlesing: Her samlar elevane seg for å diskutere og vurdere det dei har lært, og kva som eventuelt kunne vore gjort annleis. Det kan vere ein fordel å starte dette arbeidet med at elevane skriv ned kva dei tykte fungerte, kva dei ikkje forstod og kva mål dei har vidare. Fordelen med å bruke nokre minutt på dette, er at alle får tid til å tenkje gjennom arbeidet sitt, og ein unngår at nokre få tek ordet og svarar for alle. Etter nedskrivninga vil sannsynlegvis fleire vere med å dele erfaringane sine, og finne ut at andre har tenkt sameleis, eller heilt annleis. Denne erfaringsutvekslinga vil motivere elevane til å ta fatt på nye mål. Etterlesingsfasen er gjerne det siste ein gjer før eleven skal vurderast i emnet. Det er derfor viktig at oppgåvene tek utgangspunkt i kompetansemåla og vurderingskriteria for emnet, og bidreg til å vise kva eleven har forstått, og kva han må jobbe vidare med. Oppgåvene bør vere av slik art at dei stimulerer til aktivitet, og motiverer eleven til å etterfylle eventuelle «hol» i forståinga. «Motivasjon påvirker forståelsen, og for alle faglærere er det viktig å ha elevenes motivasjon, engasjement og leseglede i tankene når oppgåvene i etterlesingen planlegges (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 122).

2.6.2.2 Lesestrategiar i ei skjematisk oversikt

Strategiane under er dei lærarane brukte i utprøvingsperioden, og eg refererer til desse når eg i kapittel 4 legg fram resultatet frå forskinga. Strategiane er henta frå Lesesenteret (2006) og Skrivesenteret (2011), men er gjennomarbeidd og tilpassa av meg.

Førlesing:

Stille spørsmål:	Kva tenkjer de på når eg seier Kva erfaringar har du med? Gjer deloverskrifter om til spørsmål: Kva trur du handlar om?
Fleip eller fakta	<ul style="list-style-type: none">• Elevane svarar, legg vekk arket og startar å lese.• Etter at dei har lest, sjekkar dei tal rette. <p>Viktig at spørsmåla er differensierte slik at alle kan få noko rett.</p>
Lage ordsky	<ul style="list-style-type: none">• Elevane får nokre minutt til å skrive ned ord dei assosierer med tema.• Læraren spør kvar einskild elev kva dei har skrive, og noterer det på smartboard. Sjølv om ordet er sagt før, SKAL det seiast opp att.• Alle orda blir kopierte og lagt inn i <i>ordsky</i>. Dei orda som har høgast frekvens blir størst og er kanskje særst aktuelt for tema. <p>Eit alternativ er at læraren i forkant plukkar ut sentrale ord frå tema, lagar ordsky og gir elevane 30 sek. til å finne ut kva fagteksten handlar om.</p>
Leseloop	<ul style="list-style-type: none">• Elevane sit/står i ring:• Eleven med kortet START byrjar og eleven som har resten av setninga fullfører. Han byter så plass med han som står til venstre for eleven som hadde fyrste del av setninga, og fortset deretter å lese den ufullstendige setninga på sitt kort. Den som fullfører setninga hans byter plass med sidemannen til venstre, les si ufullstendige setning osv. Når alle har lest sitt kort står dei i rett rekkjefølgje i høve til korleis teksten skal lesast. Til slutt les dei teksten etter tur slik dei sit/står.
Film	Film kan vere eit godt utgangspunkt for å klargjere eit tema, og eit godt hjelpemiddel dersom elevane har lite forkunnskap om emnet. Det fins mange kvalitetsfilmar på digitale læringsarena som NDLA og NRK skole.

Undervegslesing:

Post-it lappar	Elevane limer ein post-it lapp på kvar side dei skal lese. (Det kan vere lurt å ha sidetal på) <ul style="list-style-type: none">• Les og skriv nøkkelord frå kvar side. Tal ord kan elevane bestemme sjølve, men det avgrensar seg automatisk i høve til plassen.• Set saman to-tre elevar som snakkar om sine nøkkelord.• Til slutt diskuterer klassen innhaldet i teksten.
-----------------------	---

Kne mot kne	<ul style="list-style-type: none"> • Tre elevar sit «kne mot kne» og les høgt til kvarandre slik: Elev 1 les eit avsnitt, elev 2 fortel att innhaldet i det elev 1 las før han les neste avsnitt, elev 3 fortel att, les neste avsnitt osv. • Gruppa lagar til slutt opne spørsmål frå innhaldet. Kva ... Kvifor Korleis Når ... • Klassen diskuterer med utgangspunkt i spørsmåla elevane har laga. <p>Alternativ: Koplpar saman to «kne mot kne» grupper som reflekterer over spørsmåla.</p>
Kolonnotat.	<ul style="list-style-type: none"> • Kan vere to, tre eller fleire kolonner • Kolonnenotatet skal strukturere og utdjupe innhaldet for elevane. • For å hjelpe elevane, eller differensiere vanskegraden, kan læraren fylle ut dei l. kolonnane, eller ulike kolonnar for å vise eleven korleis han kan bruke strategien.
Drama	<p>Deler i grupper.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kvar gruppe får eit tema frå fagstoffet. • Får 1 time på å lese gjennom det som står i læreboka, planlegge og øve på å dramatisere innhaldet. Eventuelt rollespele. • Viser for klassen og får tilbakemelding hjå lærar og elevar. <p>Alternativ: La gruppa lage storyboard (på A2 ark) i staden for å dramatisere.</p>
Tidslinje	<ul style="list-style-type: none"> • Elevane kan lage eller få utdelt ei tidslinje som dei fyller ut med informasjon frå fagteksten. • Kan bruke illustrasjonar i tillegg til tekst. • Tidslinja høver for emne som skal visast i kronologisk rekkjefølgje, og eine hendinga kjem som eit resultat av den førre. <p>Nokre elevar føretrekker tidslinje framfor tankekart fordi dei føler stoffet blir meir strukturert.</p>
Dialogførelesing	<ul style="list-style-type: none"> • Læraren lagar lysark til førelesinga, men har skrive berre overskrifter. • Elevane får utdelt Power Point arka. Kvar einskild elev fyller inn det han meiner bør stå under kvar overskrift. • Elevane utvekslar kva dei har skrive • Læraren fullfører førelesinga, og fungerer som skrivar for elevane. I tillegg rettleier og kommenterer ho elevane sine innspel.
Stasjonsjobbing	<ul style="list-style-type: none"> • Læraren lagar tre-fire stasjonar. Alle stasjonane har ulike måtar å jobbe med fagstoffet på. • Elevane vel stasjon ut frå ynske om korleis dei vil jobbe med lærestoffet.
<u>Etterlesing:</u>	
Bingo	<ul style="list-style-type: none"> • Elevane vel faguttrykk frå ein meny som læraren har laga eller frå tekstar dei har jobba med, og fyller inn på bingobrettet. • Læraren les forklaringa på eit omgrep og eleven kryssar ut dersom han har det på «blokka» si. • Bingo kan vere : Hjørne - 1 rekke – 2 rekker - fullt brett osv. • Læraren kan og lage ferdig utfylte «brett» som ho deler ut. Då får ikkje elevane høve til å velje berre omgrep dei er trygge på.

	<ul style="list-style-type: none"> • Nokre ruter kan gjerne vere «fri» og fylte med bilete relatert til tema. Kor stort bingobrettet skal vere er avhengig av tal omgrep elevane skal kunne.
Forstått på minuttet	<ul style="list-style-type: none"> • Elevane jobbar i par. • Kvart par har eit flip--over-ark • Elevane får ei «utfordring» hjå læraren, og den må dei løyse innan 1 minutt. • Dei skriv svaret på flip-over-ark. Desse bør henge/stå slik at gruppene ikkje kan sjå dei andre sine svar, • Læraren godkjenner/godkjenner ikkje svaret. <p>Rett løysing innan 1 minutt = 1 poeng</p> <p>Her kan læraren og elevane bruke flip-over-arka til å diskutere og reflektere over det elevane har svart i etterkant av aktiviteten.</p>
Skulesti	<p>Deler elevane i grupper på 3-4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rundt omkring på skulen har læraren hengt opp stasjonar med spørsmål frå tema. • Kvar gruppe får utdelt eit svarark.. • Gruppene byrje på ulike stasjonar. Til dømes: gruppe 1 startar på stasjon 1, gruppe 2 på stasjon 2 osv. • Gruppa skal etter kvar stasjon tilbake til klasserommet og få svaret godkjent eller underkjent av læraren. Dersom svaret blir underkjent må gruppa finne det rette svaret ved å lese i fagbøkene eller anna litteratur. Dei får ikkje gå til neste stasjon før læraren har godkjent svara. • Den gruppa som først har vore på alle stasjonane har vunne.
Svelt i hel	<p>Deler elevane i gruppe på tre. Den eine er utspørjar og dei to andre deltakarar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deltakarane får utdelt eit tal brikker kvar. Talet avheng av kor mange spørsmål det er. • På bordet er det ein gjenstand som deltakarane skal gripe etter. • Utspørjar sit på motsett side og har spørsmålsark med svar. Han er og suveren dommar. • Den som grip gjenstanden fyrst får svare. • Er svaret rett får han ei brikke hjå motstanden, er svaret feil må han gi frå seg ei brikke. • Den som fyrst går tom for brikker har «svolte i hel».
Brettspel:	<ul style="list-style-type: none"> • Elevane kan spele i gruppe på to, tre eller fire avhengig av kva brettspel dei vel. • Treng brikker og spørjekort. • Spørjekorta kan elevane lage sjølve, eller læraren lagar dei dersom ho vil sikre at spørsmåla skal dekke målet for tema.

3 Materiale og metode:

I dette kapittelet vil eg presentere korleis eg har samla datamaterialet mitt. Som eg peika på i innleiinga, er materialet basert på to fokusgruppeintervju, lærarloggar og individuelle intervju av seks programfaglærarar ved avdelinga for helse- og oppvekstfag. Lærarane har både før, under og etter utprøvningsperioden diskutert opplegga sine med meg, men sidan slike sporadiske erfaringsutvekslingar gjerne blir ytra på tid og stad som ikkje gir høve til å ta notat, fann eg det best å nytte berre intervju og loggane som informasjonsmateriale.

Eg starta forskinga med to fokusgruppeintervju og to problemstillingar, det vil seie ei i kvart intervju. I det fyrste stilte eg spørsmålet *Kva oppfatning har de av elevane sine lesevanar?* og i det andre *Korleis kan me hjelpe elevane til å bli betre lesarar?*. Etterpå følgde ei periode der lærarane prøvde ut ulike lesestrategiar i klassane sine, og erfaringane dei gjorde danna grunnlaget for innhaldet i dei individuelle intervju. I utprøvningsperioden skreiv dei logg om kva strategi dei brukte, kva dei erfarte og kva tilbakemeldingar elevane gav. Sjølv om dei individuelle intervju var semistrukturerte, valde eg likevel ein nokså stram intervjuguide for å kunne samanlikne svara og sjå om erfaringane sprikte eller var samanfallande.

For å greie å konsentrere meg om meiningsutvekslingane og skape flyt i diskusjonen, valde eg å bruke opptakar i staden for å notere undervegs. Alle intervju vart transkriberte.

3.1 Kvalitativ forskingsmetode

Forskinga mi set søkelys på om lærarane opplever lesestrategiar som nyttige, og om elevane er motiverte og positive til å bruke dei. Informasjonen samla eg ved hjelp av kvalitativ metode, intervju og logg, og registrerte han ved hjelp av tekst. For å rekruttere deltakarane oppsøkte eg kvar einskild og gav dei ei kort innføring i kva forskinga gjekk ut på. I tillegg, slik at avtala vart stadfesta og formalisert, sende eg ein e-post som skisserte prosjektet. Alle eg spurde var positive og villige til å delta, og det er avgjerande for at intervju skal lykkast (Morgan, *The Focus Group Guidebook*, 1998). Eg har få informantar og deira informasjon blir såleis særskilt viktig for studien min.

Informasjonsmateriale som er samla for å bli presentert i form av tal i ein statistikk eller eit diagram, blir kalla kvantitativ forskingsmetode (Grønmo, 2011). Denne metoden kunne egna seg dersom eg ville observere og telje kor ofte lesestrategiar vart nytta i undervisninga, og om elevane responderte med flest positive eller negative kommentarar når læraren introduserte strategiane. Mitt empiriske materiale baserer seg på inntrykk og erfaringar som vanskeleg kan gjerast om til tal.

Eit kvalitativt intervju kan vere meir eller mindre strukturert avhengig av kva data forskaren vil ha. Eit strukturert intervju har ferdig formulerte spørsmål som intervjuar stiller i ei bestemt rekkefølge. Eit mindre strukturert intervju, kalla semistrukturert, er gjerne basert på ein rettleiande intervjuguide med spørsmål eller stikkord som opnar for at deltakarane får snakke meir fritt. Det krev at guiden har relevante spørsmål i høve til problemstillinga, men intervjuar må og evne å stille oppfølgingsspørsmål, og kontrollere at informanten held seg innanfor tema (Larsen A. K., 2010). Det er såleis avgjerande at utspørjar har god kunnskap om emnet det blir forska på (Kvale & Brinkmann, 2010). I min studie var det naudsynt å stille oppfølgingsspørsmål sidan lærarane sine erfaringar ikkje nødvendigvis samsvarte heilt med spørsmåla eg hadde i guiden. Samtidig erfarte eg at guiden tok oss tilbake til problemstillinga når diskusjonen dreidde over på eit sidespor, noko som lett kan skje i aksjonsforskning, der intervjuar og intervjuobjekt kjenner kvarandre godt.

3.2 Aksjonsforskning

Målet med aksjonsforskninga er å utvikle undervisninga, i dette høve leseopplæringa, og elevane si læring (Creswell, 2012). Forskinga set fokus på ei utfordring, skisserer moglege forbetringar og prøver dei ut i elevgruppene. I gjennomføringa evaluerer ein kontinuerleg, og ut frå evalueringane gjer ein endringar. Endringane blir evaluerte og fører til nye endringar som igjen blir evaluerte og endra, og slik kan me drive på i det uendelege (McNiff, 2002).

Aksjonsforskning starta i USA i 1940-åra og vart fyrst kjent gjennom arbeidet til samfunnsvitar Kurt Lewin. Store kulturelle, økonomiske og politiske endringar gjorde at tilnæringsmåten meir eller mindre forsvann i USA, men på 1970-talet dukka han opp att i Storbritannia. Her var det særleg påverknad frå arbeidet til Lawrence Stenhouse (1975) som gjorde at metoden vart aktuell. Han påpeika at læreplanen burde vere organsirt på ein slik måte at elevane opplevde innhaldet i skulen som relevant og vart oppmuntra til å ta ansvar for eiga læring. Lawrence Stenhouse lanserte idéen om at læraren kunne vere forskar, og aksjonsforskninga blei i all hovudsak utvikla av akademikarar i høgare utdanning, særleg innan lærarutdanninga. I dag blir aksjonsforskning brukt i fleire ulike studiar, til dømes innan helse- og sosialarbeid og leiing (McNiff, 2002).

Aksjonsforskninga sitt mål er at forskaren og deltakarane freistar å utvikle område dei meiner har forbetringspotensiale i organisasjonen. Dette har danna grunnlaget for kritiske spørsmål om i kva utstrekning aksjonsforskning skal kallas forskning eller organisasjonsutvikling (Grenness, 2003). Den «tradisjonelle» forskninga sitt mål er gjennom godt empiriarbeid å gje bidrag som utvidar vitskapen i samfunnet, medan aksjonsforskninga i beste fall vil bidra til å

auke organisasjonen og forskaren sin kunnskap. Forskinga sitt krav om objektivitet blir sett på prøve dersom ein skal kalle aksjonsforskning for forskning, fordi forskaren intervenserer i feltet og er tydeleg på at forskninga er av subjektiv art. I forskingsbasert vitskap skal det normalt ikkje førekome subjektive vurderingar fordi dataa skal snakke for seg (Grenness, 2003). Marit Ulvik og Kari Krüger (2012, s. 64) argumenterer for at aksjonsforskning kan kallas forskning slik: «Det er når en strukturerer den dagligdagse erfaringslæringen, kobler den til teori og legger den fram for andre at det kan bli kalt forskning».

Aksjonsforskaren er tydeleg på at han ikkje er objektiv i forskninga, men snarare tvert om viser at han har ei meining om kva i organisasjonen som har eit forbettringspotensial, og at målet med forskninga er å gjere noko med det.

Aksjonsforskaren sitt mål med ein intervensjon er å finne ut om aktivitetane han set i gang har effekt og i tilfelle kva effekt, og at både organisasjonen og forskaren skal auke kompetansen sin på området. Av fleire grunnar fall valet for forskninga mi på avdelinga for helse- og oppvekstfag. Programfaga er teoribaserte, og både elevar og kollegaer har gitt uttrykk for at lesing er utfordrande i høve til læringsutbytte. Likevel, trass i at dei opplever lesing som vanskeleg, har mange av elevane planar om vidare utdanning på høgskule og universitet. Det fordrar at skulen utviklar lese-dugleiken deira, og bur dei på det som blir kravd av lesekompetanse for å lykkast i høgare utdanning. Også det at eg underviser både i norsk og programfag på avdelinga, og såleis har flest undervisningstimar her, gjorde det mest praktisk å samarbeide med desse programfaglærarane.

Det faktum at elevane si lesekunne er viktig for læringsprosessen i alle fag, og ein av dei grunnleggjande dugleikane, gjorde det naturleg å velje kollegaer som informantar og diskusjonspartar i prosjektet. At partane «kjenner kvar skoen trykkjer» vil vere konstruktivt for diskusjonen, og me vil kome lengre med forskninga enn eg ville greidd åleine (Ulvik & Krüger, 2012).

3.2.1 Etiske refleksjonar

Aksjonsforskning set krav til at alle føler eit felles ansvar for prosessen og har tillit til kvarandre. Kvale og Brinkmann (2010) seier at i aksjonsforskning er det eit mål at erfaringar som er gjort i forskninga skal vise att i handling. Det vil seie at dei lesestrategiane eg la fram for lærarane i 2. fokusgruppeintervju, skulle brukast i elevgruppene. I fokusgruppeintervjua opplevde eg at diskusjonen også tente som motivasjonsfaktor til å prøve ut lesestrategiane, og gav lærarane trua på at arbeidet ville gagne eleven si fagforståing.

Skal forskinga føre til forbetring er det nødvendig at alle er opne og villige til å dele både det som gjekk bra, og det som ikkje var så vellykka. Alle må stole på at dei andre ikkje misbruker eller snakkar nedlatande om kvarandre si erfaring, og vere medvitne at all erfaring skal føre til utvikling og forbetring av undervisninga. Eg opplevde mine informantar som ærlege og delingsvillige utan atterhald.

Aksjonsforskning kan by på etiske utfordringar. Lærarane skal «sjå kvarandre i korta», og det som i utgangspunktet er meint som ein fagleg diskusjon omkring ein metode, kan lett bli oppfatta som personleg kritikk. Nokre er meir kjenslemessige og usikre enn andre og dermed og meir sårbare. Som leiar for arbeidet måtte eg sjå til at me i fellesskap snakka om kva mål og metode me ville ha for arbeidet vårt. For å skape tryggleik og gjere prosjektet føreseieleg for informantane, hadde eg samtale med kvar einskild om kva som var viktig både i høve til planlegging, gjennomføring, evaluering og endringar som følgje av evalueringa. Til dømes avtalte me i god tid når og kor lenge intervjuet skulle vare, kor mange strategiar dei kunne prøve ut, tid for utprøvsperioden og at me skulle ha ei felles mappe der me la inn strategiane og fylte på med nye.

3.3 Fokusgruppeintervju.

Det er fleire grunnar til at eg valde fokusgruppeintervju som instrument. For det fyrste ynskte eg å skape ein fellesskap omkring arbeidet med lesestrategiar, for det andre meiner eg det var viktig at lærarane hadde ei felles forståing for kva som ligg i lesing som grunnleggande dugleik og for det tredje visste eg, etter mange års samarbeid, at gruppedynamikken ville få fram motivasjon, engasjement og iver for arbeidet. Det siste forventa eg ville føre til mange gode erfaringsutvekslingar både før, under og etter utprøvsperioden, som var planlagt å starte rett etter andre gruppeintervjuet.

Fokusgruppeintervju som metode kan nyttast på ulike måtar og ha ulike føremål. Dei kan vere basismetoden i eit prosjekt, supplere andre metodar eller verte brukt som ein av to likeverdige metodar (Morgan, 1997). Uansett kva metode forskaren vel, er målet å samle informasjon om eit emne.

Allereie på 1920-talet vart fokusgruppeintervju brukt av samfunnsforskarar, men det var først etter 2. verdskrig metoden vart utbreidd. Ein av pionerane var Paul Lazarsfeld ved Department of Sociology ved universitetet i Columbia. Saman med kollegaen sin, Robert Merton, nytta han fokusgrupper til å utvikle propagandamateriell og treningsopplegg for hæren. I tillegg brukte han fokusgrupper til å kartlegge korleis folk responderte på radioprogram. Dette vart

lagt merke til av marknadsanalytikarar som i stor grad tok i bruk metoden. Fram til 1980 var fokusgrupper lite brukt til anna forskning enn marknadsanalyse. I dag er metoden utstrakt både i og utanfor akademiske prosjekt (Morgan, 1998).

Halkier (2010) seier at fokusgruppeintervju har fokus på eit emne og ikkje på konkrete spørsmål som er laga på førehand. Emnet er bestemt av intervjuaren, kalla moderator. Vidare støttar eg meg til Kvale og Brinkmann (2010, s.162) om at fokusgruppeintervju «(...) kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen.» Oppgåva mi var såleis å presentere emnet og leggje til rette for at dei ulike synspunkta fekk kome fram, og ein intervjuguide var i så måte eit nyttig reiskap.

I fokusgruppeintervju er den som intervjuar mindre aktiv enn i gruppe- og individuelle intervju der deltakarane svarar på gitte spørsmål. Moderator er meir tilbaketrekt og kan såleis observere kva innverknad deltakarane har på kvarandre. Til dømes kan kommunikasjonen vere fylt med humor, ironi, respekt, ekte interesse for kvarandre sine meiningar og forslag, negativitet eller annan type interaksjon. Denne interaksjonen kan såleis både vere spira til at nye idear blir klekte og grunnlaget til forbetring av allereie innarbeidde rutinar, eller den kan vere ein brems for det.

David L. Morgan (1998) si sjekklister «Are Focus Groups Right for You» var nyttig når eg skulle forsikre meg om at metoden var relevant. Fleire av punkta i lista samsvara med målet mitt, til dømes: “Your goal is to listen to and learn from other people (Chapter 2) og “ You can obtain in-depth knowledge by listening as the participants share and compare their experiences, feelings, and opinions (Chapter 2)” (Morgan, The Focus Group Guidebook, 1998, s. 97). Trua på at interaksjonen mellom deltakarane mine ville skape positive, meningsfylte og produktive diskusjonar gjorde fokusgruppeintervju til eit relevant instrument for forskinga mi. I det sosiale samspelet blir argument og forståing samanlikna og endra, og det aukar innsikta i emnet.

3.4 Logg

Lærarane fekk etter 2. fokusgruppeintervjuet utdelt loggskjema dei skulle bruke under utprøvsperioden. På loggane skulle dei skrive kva strategi dei hadde nytta, korleis dei introduserte han for elevane og korleis dei opplevde nytteverdien. Loggane skulle seinare vere eit utgangspunkt og eit hjelpemiddel i dei individuelle intervju.

3.5 Individuelle intervju

Gruppeintervjua var ein effektiv måte å samle fleire lærarar sine erfaringar på. I tillegg er eg viss på at den positive dynamikken gjorde diskusjonen konstruktiv og produktiv, og fekk fram synspunkt dei individuelle intervjua åleine ikkje ville fått. Likevel kan verdifull informasjon gå tapt fordi gruppeintervju gir kvar deltakar mindre taletid enn eit individuelt intervju, og nokon kan dominere så mykje at andre blir hindra i å kome med sine synspunkt. Sjølv om eg ikkje hadde kjensla av at det var eit problem i fokusgruppeintervjua mine, valde eg å supplere med individuelle intervju for å gje alle høve til å formidle erfaringane sine, og hindre at viktig informasjon gjekk tapt.

Eit individuelt intervju er ein samtale mellom to personar, intervjuar og intervjuobjektet. Samtala kan gå føre seg ansikt til ansikt, via telefon, e-post eller anna digitalt media. Å gjennomføre individuelle intervju er krevjande fordi så mykje avheng av intervjuar. Han skal skape gode relasjonar, stille gode spørsmål, vere klar med utdjupande spørsmål og heile tida ha fokus på det som er tema for intervjuet. Det siste kan vere utfordrande i semistrukturerte intervju som opnar for at intervjuobjektet skal få snakke nokolunde fritt, og såleis lett kan føre intervjuar over på eit sidespor i høve problemstillinga og målsetjinga for intervjuet.

I dei individuelle intervjua er intervjuar og den som blir intervjua tett på kvarandre, og interaksjonen mellom dei blir såleis viktig for produksjon av kunnskap. Kommunikasjonen går bae vegar og skapar produktivitet (Kvale & Brinkmann, 2010). I mitt tilfelle vil det seie at tillit, gjensidig respekt og det personlege klima mellom meg og læraren eg intervjuar, er avgjerande for i kor stor grad ho ynskjer å bidra i prosjektet. Gode relasjonar produserer kunnskap, men kan og produsere feil kunnskap dersom læraren ikkje ynskjer å skuffe meg og svarar det ho trur eg vil høyre. Likevel meiner eg det positive samspelet mellom meg og lærarane gjorde at intervjua produserte sannferdig og relevant kunnskap for problemstillinga. Eg opplevde alle seks lærarane som interesserte i å spegle eit riktig bilete av opplevingane sine frå klasserommet. Eller sagt med Kvale og Brinkman (2010, s. 74) sine ord: «Forskningsintervjuer gir adgang til de mangfoldige lokale fortellinger som kommer til uttrykk i historiefortelling, (...)».

3.6 Utfordringar

At lærarane kjenner både kvarandre og meg godt, har sine fordeler, men og sine ulemper. Ein fordel er at alle er trygge på meg og kvarandre, og eg slepp å skape klima for ein entusiastisk diskusjon. I tillegg til at dei er komfortable i kvarandre sitt selskap, har dei stor interesse for

alt pedagogisk arbeid i klasserommet. Utfordringa blir derfor ikkje å få praten i gang, men å passe på at alle slepp til og unngå avsporingar.

Ein annan fordel, og ein viktig grunn til at eg valde nettopp desse seks lærarane, er at dei alltid er positive til å prøve nye måtar å jobbe på, viser stor vilje til tverrfagleg samarbeid og deler gladleg erfaringane sine med andre. Målet mitt er sjølv sagt at arbeidet med lesing blir opplevd som nyttig, og at erfaringsutvekslingane på sikt kan ha ein smitteeffekt på resten av det pedagogiske personalet.

Denne delingskulturen kan likevel bli ei utfordring for forskinga. At dei involverte lærarane diskuterer opplegga kontinuerleg og spontant på kontora, personalrommet eller ved kopimaskina, kan føre til at viktige moment går tapt. Temaa kan kjennast ferdig debatterte og ikkje lenger interessante når lærarane kjem til intervju. På den andre sida kan det vere fruktbart fordi andre som ikkje er med i forsøket, blir involverte og kan gi nye og andre synspunkt. I tillegg får vedkommande lærar diskutere saka i den aktuelle augneblinken då motivasjonen for innspel er særst høg. Innspel ho kan ta med til intervju.

Sidan forskinga skal føre til ei forbetring av eigen praksis, i dette tilfellet leseopplæringa, er det viktig at også dei negative opplevingane kjem fram. Her kan det vere ei ulempe at medlemmane kjenner meg så godt og veit at eg «brenn for» den 2. leseopplæringa. For å unngå å skuffe meg, vel dei kanskje å formidle berre det som er positivt og held tilbake det som fungerer mindre bra. Også i høve til kvarandre kan det vere vanskeleg å ytre meiningar som kan få negative konsekvensar for samhandlinga, eller som dei må forsvare ved seinare høve. Det er derfor viktig at opplevingar som ikkje samsvarar med det andre har erfart, i gruppeintervju blir diskutert på ein konstruktiv måte og ikkje fører til ein «angrep - forsvar» diskusjon. Det vil vere ein verdimink for forskinga, og eg må unngå at så skjer ved å presisere at all erfaring er god erfaring.

Eg ser og ei utfordring i å stille gode og avklarande spørsmål sidan svara verkar sjølv sagde. Me har vore kollegaer i mange år og hatt tett samarbeid på tvers av klassar og fag, og nokre spørsmål kan virke unødvendige eller banale å stille fordi eg veit, eller trur eg veit, at svaret er opplagt for alle. Det kan føre til at viktige moment som ligg skjult i underliggende budskap, går tapt.

Sidan eg er ein del av dette lærarteamet vil det bli ei utfordring å vere moderator. Eg skal ha ein viss avstand til det som blir ytra, samtidig som eg skal vise at eg lever meg inn i

diskusjonen. Det første blir det vanskelegaste. Eg må vere svært bevisst på å lytte meir enn eg snakkar. Mi fremste oppgåve er å hauste frå deira mangfald av meiningar og erfaringar i klasserommet, og ikkje ta dei i skule om kva eg meiner er best (Morgan, 1997).

Ei anna utfordring er å få deltakarane til å diskutere med kvarandre og ikkje heile tida vende seg til meg for å få stadfesting eller meiningsytring. Det er derfor naudsynt at eg presiserer retningslinjene for fokusgruppeintervju. Eg skal leie gruppa og ha kontroll på diskusjonen, men passe meg for å ta heile regien (Halkier, 2010).

4 Resultat og analyse

I det følgjande vil eg starte med ein presentasjon av kva lærarane svarde på problemstillingane i fokusgruppeintervjua, før eg går vidare til erfaringane dei gjorde i utprøvsperioden.

4.1 Resultat frå fokusgruppeintervjua

Eg valde å starte tilnærminga til problemstillingane:

1. *Korleis opplever lærarane elevane si haldning til lesing?*
2. *Korleis opplever lærarane nytten av å bruke lesestrategiar?*

med to fokusgruppeintervju. Kwart intervju hadde eit overordna tema. I det fyrste hadde me fokus på *elevane sine lesevanar*, og i det andre på *korleis lærarane kan hjelpe elevane til å bli betre lesarar*.

Sjølv om arbeidet starta med mine problemstillingar opplevde eg at alle ganske snart hadde fått eit eigarforhold til forskinga, og eit bevisst forhold til korleis lesing kunne bli ein naturleg del av undervisninga. På bakgrunn av den kjennskapen eg har til desse seks lærarane, overraska det meg ikkje! I fokusgruppeintervjua bar interaksjonen preg av at dei kjenner kvarandre godt og har samarbeidd lenge. Smilet sat laust, og det var rom for både å le av seg sjølv, av kvarandre og med kvarandre. Likevel var det ikkje alle som deltok i like stor grad, og konstallasjonen mellom nokon kan påverke kva som blir sagt og korleis. I mellommenneskeleg interaksjon er det naturleg at det som blir sagt får ulike tolkingar hjå dei involverte, og medfører meningsutvekslingar. Det treng ikkje vere negativt, men heller ein rikdom som opnar for fleire innfallsvinklar og moglegheiter å handle ut ifrå, som til dømes i andre gruppeintervjuet der det kom forslag om fleire måtar å bruke ein og same strategi på.

4.1.1 Lærarane om lesing som grunnleggande dugleik i alle fag?

Alle lærarane kjente til at Kunnskapsløftet 06 innførte lesing som ein grunnleggande dugleik som skulle brukast i alle fag, men lærarane følte det skorta på opplæring og forståing for kva det faktisk inneber. Dette såg dei som ein vesentleg grunn til at lesing og leseopplæring ikkje har fått stor nok merksemd hjå lærarane på helse- og oppvekstfag tidlegare. Dei sa og at dei fyrst no har forstått at dei har brukt fleire lesestrategiar i undervisninga si utan å vere klar over det. Målet deira med strategiane hadde vore å variere undervisninga og ikkje å drive leseopplæring.

Alle lærarane var einige om at lesing var den viktigaste av dei grunnleggande dugleikane, og grunn gav med at lesing er avgjerande for læring i alle fag og programområde. Hild sa at: «Eg

tenkjer at det er ... for å klare å lære eit fagstoff må du kunne lesa og forstå kva du les, at det er ein grunnleggande dugleik som du **må** ha i alle fag.» Vidare sa ho at «Eg føle gjerne at det er den, nesten den aller viktigaste grunnleggande ferdigheiten som er lista opp. For kan du ikkje lesa so har du heller ikkje grunnlag for læring.» Alle lærarane påpeikte at alle programfaga på helse- og oppvekstfag, unnateke prosjekt til fordjuping, er teoretiske fag, og at det er både naudsynt og fordelaktig at elevane er lese-kunnige. Dei meinte at elevar som er lesesvake, vil møte store utfordringar når dei skal tileigne seg og forstå all teorien, og at lesestrategiar kan vere til stor hjelp for desse. Line fortalde at ho tidlegare hadde brukt dikt som strategi, og det hadde vore særst vellykka, ikkje minst fordi ein av dei lesesvake elevane hadde meistra oppgåva godt. «»Og faktisk et helt kapittel hadde ho fått inn i det diktet altså. Jeg var imponert i etterkant. Jeg tror de andre var imponerte da ho leste det opp i klassen.»

Lærarane på vg2 poengterte at for elevane på helse- og oppvekstfag har lese-dugleik to dimensjonar, dei skal tileigne seg nødvendig fagstoff og dei skal bli gode formidlarar. Dei sa det ikkje var nok at elevane var lese-kunnige i høve til å opparbeide seg tilstrekkeleg fagleg kunnskap, men at lesing er ein kompetanse dei skal nytte i profesjonane sine. Til dømes skal barne- og ungdomsarbeidaren lese høgt for barn og helsearbeidaren for eldre og funksjonshemma. Såleis meinte lærarane at elevane må vere gode lesarar både teknisk og i høve til å forstå. Måten dei les på, med tonefall og innleving, er viktig for formidlinga, i tillegg til at dei må kunne analysere og finne kva litteratur som passar til målgruppa. Sidan elevane sjølve ikkje ser kor viktig lesing er i deira framtidige yrke, sa lærarane at det var ei viktig oppgåve for dei å presisere det. Til dømes sa Tove om det å lese i barne- og ungdomsarbeidarfaget:

Jeg tenker og litt i forhold til faget jeg da. Å ha den der grunnleggende dugleiken, altså det å kunne lese for andre óg. Jeg ser for meg det at disse her våre skal sitje der å kunne lese eventyr for unger, og så skal de forstå hva de les sjølv fordi ungene stiller spørsmål!

4.1.2 Lærarane om elevane sine lesevanar?

Jamleg opplevde lærarane at elevane var negative til å lese. Dei fekk tilbakemeldingar på at lesing var keisamt, og at det ikkje førte til læring. Dersom elevane las, var det fordi læraren hadde pålagt dei å lese, eller fordi dei måtte for å oppnå eit godt resultat på ei prøve. Ingen av lærarane hadde inntrykk av at elevane las noko som helst med mindre dei var «tvungne» til det. Heller ikkje skjønnlitterære bøker, aviser eller anna tekstbasert litteratur meinte dei ungdomane bruker tida si på. På den andre sida bruker dei mykje tid på å lese skjermbasert

litteratur. Ingen av lærarane hadde høyrte elevane diskutere bøker dei hadde lest, men ofte hadde dei høyrte dei argumentere i høve til filmar dei hadde sett.

Vivi: «Nokon seier at dei har knapt lese ei bok; frivillig!! Da har dei måtta igjennom skuletida, men ikkje noko frivillig. Dei ser heller film.»

Bente: «Det går mykje i data trur eg, og det er på nettet dei ... (uklårt) dei har ikkje...»

Rigmor: «Det er film.»

Hild: «Og so sosiale media. Trur det har noko med tidsbruken, at dei rekk ikkje...»

Line: «Det trur eg og. Dette her med facebook, der les dei.»

Rigmor: «Og så ser dei film.»

Line: «Ja. Og så er dei inne på alle desse linkane som blir lagt inn veit du.»

Skjermen, til dømes teksting i filmar og seriar, bloggar, facebook og twitter, gir ungdomen ei mengd lesetrening, men lærarane opplevde ikkje at denne lesetreninga resulterte i auka lesedugleik. Dei sa at sosiale media heller var ei utfordring enn ein arena for auka lesekunne, og at det var naudsynt å vere til stades og overvake lesinga for å unngå at tida blei brukt til annan aktivitet. Rigmor meinte at det beste var å halde dei i klasserommet, og ikkje la dei forlate det for å lese andre plassar. « (...) fordi at dei er voldsomt fele til å gå ut, og dei gjorde alt anna... sat fleire i lag ... alt anna enn å gjere det dei skulle.» Alle lærarane gav uttrykk for at det var naudsynt å halde kontroll på kva elevane las, for elles ville fagstoffet lett tape konkurransen med sosiale media. Fekk elevane høve til det, hadde dei facebooksidea open og fokuserte vekselvis mellom fagstoffet og chatting. Dette meinte lærarane gjekk ut over kontinuiteten og konsentrasjonen i lesinga og svekka læringsutbyttet.

Lærarane presiserte at dei og har mange elevar som er gode lesarar og viser stor vilje til å lese. Dette er gjerne elevar som er motiverte og har eit mål for kva karakter dei vil ha i faget, til dømes elevar som må ha eit høgt snitt for å kome inn på den utdanninga dei ynskjer. Desse elevane tek aktive val i høve til korleis og kvar dei vil jobbe, og vel bevisst vekk å vere «online» på ulike prateprogram. Dei er målbevisste og arbeidssame og har tidlegare erfart at lesing har gitt resultat, noko Hild kunne stadfeste: « Det har litt å seie kva erfaringa dei har, og litt å seie med vilje og motivasjon til å lære faget.»

Når eg spurde lærarane om kva lesestrategiar dei hadde inntrykk av at elevane hadde brukt før, svarde dei at svært mange kom til vidaregåande opplæring med ein etablert lesestrategi. Dei presiserte ein fordi det stort sett avgrens seg til å notere nøkkelord eller nøkkelsetningar. Sjølv om elevane hadde brukt metoden mykje, opplevde likevel lærarane han som svært

utfordrande for mange, særleg dei lesesvake. Dei sa at elevane er utolmodige og ukonsentrerte og har vanskar med å avgrense notata til det som er vesentleg. Vidare sa dei at elevane kan vere gode lesarar teknisk sett, men er ikkje uthaldande og fokusert nok til at notata blir gode. Nokre gir opp fort fordi det er så keisamt å lese, andre skriv meir eller mindre rett av det som står i boka og nokre noterer berre det tekstforfattaren allereie har markert i marginen. Sjølv om dei konsentrerer seg betre når dei bruker oppgåvene som er knytt til kapittelet, sa lærarane at dei er lite uthaldande dersom svaret ikkje er lett tilgjengeleg, helst i overskriftene eller i nøkkelorda i marginen. Dei fleste vil løyse oppgåver i samband med lesinga, men dei må ikkje vere for vanskelege. Bente meinte dei « Skumlese trur eg...berre fer over og ser på desse stikkorda i marginen og overskriftene, og viss ikkje det da gir dei noko indikasjonar på at dette er svaret, så finn ikkje dei det.» Fokuset deira er gjerne større på tida enn på læringa. «No har me lese og jobba lenge så no må me få tidlegare friminutt!» er utsegn mange av lærarane sa dei høyrde stadig vekk. Dei fleste lærarane presiserte likevel at elevane ganske sikkert har hatt eit heilt register av leseteknikkar gjennom skulelaupet sitt, men at desse ser ut til å bli sletta frå minnet i overgangen mellom grunnskule og vidaregåande skule. Vivi stilte seg likevel kritisk til om det gjennom skulegangen hadde vore lagt nok vekt på å lære elevane fleire innlæringsteknikkar enn å notere nøkkelord frå teksten. « (...) det ser no ut som at det er det som er metoden da. Og dei som ikkje har klart det, dei er eg grueleg usikker på om nokon gong har fått opplæring i at det går an å lære på ein annan måte!» Sjølv om dei fleste lærarane meinte elevane hadde lært leseteknikkar tidlegare, var dei einige om at elevane ikkje har gode og effektive strategiar å bruke når dei skal lese fagstoff. Dei sa det var nyttelaust og tente læringa dårleg dersom dei gav elevane i oppgåve å lese eit tal sider utan at det følgde ein aktivitet med. Dei trudde elevane vart meir uthaldande og fekk større forståing for fagstoffet dersom dei fekk konkrete oppgåver å løyse med lesinga. Vivi fortalde til dømes at *tre-kolonne-notat* fungerte godt:

Men detta er på ein måte, detta vil dei ha, fordi at det er ikkje så stort som berre å sitja og skal ta eigne notatar i frå eit heilt kapittel. Men no har eg på ein måte sagt noko om, sett litt ord på, så skal dei fylla på med resten sjølv.

Dersom elevane fekk beskjed om å lese frå A til Å utan noko konkret hjelpemiddel, sa lærarane at elevane las, men tankane deira var ein heilt annan plass, og dei fekk såleis med seg lite av innhaldet. Når dei fekk oppgåver, erfarte lærarane at lesinga vart meir effektiv, og det hjelpte elevane å halde fokus og vere meir uthaldande. At lærarane gav elevane peikepinnar, til dømes stikkord i eit *tre-kolonne-notat*, medverka til å halde konsentrasjonen

på teksten, og dei fall ikkje så lett i andre tankar. Ein annan fordel lærarane såg med å systematisere lesinga ved hjelp av til dømes kolonnenotat, er at eleven kan lese sidene i rekkjefølgje og få betre kontinuitet i lesinga. Når dei bruker oppgåvene som står etter kapitlet, må dei hoppe fram og tilbake mellom sidene, og lesinga får ikkje same flyten. Likevel sa dei oppgåvene i boka var gode, men at dei kanskje passa betre i etterlesinga enn i undervegslesinga, slik det var snakk om her.

I alle fag får elevane planar som varer frå fire til seks veker, avhengig av kor stort tema planen omhandlar. Planane inneheld kompetansemål, tema for kvar time, metodar, arbeidskrav for perioden og vurderingskriterium. Målet med planane er at elevane kan førebu seg til timane, gjere dei bevisste på kompetansemåla og kva dei må kunne i forhold til ulike karakternivå. Trass i at elevane seier planane er oversiktlege, gir god informasjon og er greie å manøvrere seg i, opplever lærarane at fleire elevar brukar dei lite eller ikkje. Det er ikkje uvanleg at elevar kjem til timen utan å vite kva som skal gå føre seg, eller leverer ei prøve utan å ha brukt kriteria på planen aktivt. Lærarane opplevde ofte at elevane spurde dei om kva som skulle gå føre seg i timen, i staden for å bruke planen å finne det ut sjølve. I motsett fall sa lærarane at dei som les planane, og brukar kompetansemåla og kriteria aktivt, har utbytte av det og viser gode resultat på prøver. Likevel stilte nokre av lærarane spørsmål ved om det blei for mykje papir for elevane å halde orden på, for i tillegg til fagplanar (ni til saman) har dei periodeplan (4-vekers timeplan) og vekeplan. Andre igjen meinte planane gir elevane oversikt over kva som skal skje når. Bente var skeptisk til tal planar fordi ho meinte systemet stiller for store krav til elevane, og fører til at dei blir stressa:

Nei, men heile systemet! Eg berre lure på det er, er det for mykje? Stiller me for store krav til 16-åringen? Ja, det og blir stressande og går ut over konsentrasjonen og at... du ser berre i vår kvardag, ikkje sant, me føle at me har så mykje å forholde oss til at du får ikkje roen!

På den andre sida trudde nokre av lærarane at å starte veka med å gå gjennom planane og lage seg ei vekeoversikt, gav elevane gevinst i høve til å ha kontroll på arbeidsveka si:

«Eg tenkjer sånn at, å ha ein sånn start at dei då, at det må føre til meir ro resten av veka når det at dei har fått opp kva dei skal jobbe med, og den må ligge på pulten, så veit dei jo kva dei skal jobbe med, så eg tenkjer at, om det er litt travelt til dei ven seg til det, så har dei ein rolegare, ein mindre stressande veka ved at dei veit kva dei skal.»

Kva som er grunnen til at nokre elevar ikkje les planane er sikkert mange, men lærarane hadde inntrykk av at det stort sett handla om tid og fokus. Dei trudde det var ei blanding av

manglande interesse for faget, at dei ikkje ser hensikta med planane eller ikkje har tid til å fokusere på skule etter at dei er komne heim. Eller som Vivi konkluderte med: «Det har med rolla som elev å gjere. Ein forventar å bli dosert og servert kva og korleis ting skal skje. Ser det same i vaksenopplæringa!» Dei andre lærarane nikka samtykkjande og sa dei kjende seg att, og Hild hugsa godt korleis det var sist ho studerte:

Når eg tok vidareutdanning for nokre år sia, så var litt av kritikken til at me ikkje fekk nok dosert (latter). Men vi vil ha det, sant, for det er så mykje å byrje på, så fekk meg ein liten tankevekkar der. Me er nok slik alle saman for, men det er jo klart du må lese...

Lærarane hadde merka seg at svært få av elevane hadde med seg bøker heim, og sa at for mange, kanskje dei fleste, er skule og skulearbeid slutt når dei forlèt skuleplassen om ettermiddagen. Då blir merksemda retta mot fritidsaktivitetar, sosiale media eller jobb.

Trass i at Kunnskapsløftet i 2006 sette fokus på lesing som ein av dei grunnleggande dugleikane, skårar mange av elevane som kjem til vidaregåande opplæring, lågt på leseprøvene. Då eg spurde lærarane om dei trudde lesestrategiar ville hjelpe elevane til å bli betre lesarar, svarde alle positivt på det. Nokre la og vekt på at strategiane var særst nyttige for dei lesesvake elevane, og gjorde at dei vart meir aktive i timane. Bente hadde nettopp prøvd dramatisering og hadde god erfaring med det.

Ja. Men så hadde me og noko sånn samarbeidslæring på torsdag når me hadde dramatisering av elevrådet, der me skulle ha fokus på dette her med å, rolla i gruppa, dette her med å bidra og, og, og da og kom ein del av dei som då er, er svake og, og som er stille, dei var friskt frampå då og snakka. Det og var litt kjekt å sjå.

Alle lærarane var viss på at lesestrategiane var eit godt verkty som kunne hjelpe alle elevane å forstå fagstoffet på ein god og effektiv måte, og gledde seg til å prøve.

Line: Eigentleg voldsomt interessant, synest eg.

Alle: Ja!

Hild: Det blir for liten tid til dette i kvardagen.

Line: Ja, akkurat!

Alle: Ja.

Line: Ja, det er detta me går glipp av i kvardagen.

Hild: Ja.

Rigmor: Ja.

Hild: Absolutt! Det blir spennande å følgje med vidare med strategiar for å bruke dei til å lese.

Alle: Ja!

4.2 Resultat frå individuelle intervju og loggar

I det følgjande vil eg utdjupe erfaringane som lærarane gjorde i utprøvsperioden, og har valt å dele dei i fire kategoriar: *Lærarrolla*, *elevaktivitet*, *variasjon* og *læringsutbyte og meistring*. Kategoriane er danna med bakgrunn i samanfallande svar frå dei individuelle intervju.

4.2.1 Lærarrolla

Då eg spurde lærarane om det hadde vore tidkrevjande å bruke lesestrategiar, svarde alle at det hadde korkje vore tidkrevjande eller ført med seg nemneverdig ekstraarbeid. Hild opplevde det meir som ei arbeidslette enn ei arbeidsauke: «Nei, heller tvert imot, for eg brukar ein del energi på å finne ut korleis eg skal legge opp ein time. Og her har du nokre oppskrifter som du kan bruke.» Ho sa og at ho brukte lang tid på å førebu og lage førelesingar, og når ho formidla fagstoffet var mange av elevane passive. Ho hadde og erfart at elevane sat att med svært lite kunnskap når ho doserte frå ein ferdiglaga Power Point, og meinte elevane vart for lite delaktige i sitt eige læringsarbeid og såleis ikkje absorberte fagstoffet. Det var betre om ho førebudde lysark med gode overskrifter og involverte elevane når fagstoffet skulle fyllast inn. Slik kunne læraren bruke litt mindre tid på førebuingane, og elevane sitte att med meir kunnskap. Likevel ser ho det kan vere ei utfordring å lage overskrifter som er tydelege, og som leier elevane til det fagstoffet det er vesentleg å kunne.

Ja, og det har eg tenkt på mange gonger, eg har lyst til å snu arbeidsmengden for at det er elevane som skal jobbe masse med å trekke ut stikkorda og ikkje me som lærarar.

Fordi at det da, det er der læringa sit når dei må plukke ut fagstoff. Men så ser eg at det kan vere vanskeleg for elevar som ikkje kjenner stoffet å vite kva som er viktig.

Så me må hjelpe dei, og eg tenkje at litt utfordrande å skrive gode nok overskrifter på Power Pointen.

På avdelinga for helse- og oppvekstfag har det vore stort fokus på individuell tilrettelegging i høve til kvar einskild elev sin læringsstil, og lærarane var tvilsame til om det alltid har vore til elevens beste. Etter felles gjennomgang av eit fagstoff har gjerne eleven fått velje korleis og kvar han vil jobbe. Lærarane såg at dette kunne gå ut over effektiviteten og læringa fordi mange elevar ikkje har nok sjølvdisiplin til å nytte tida effektivt. Også evalueringar frå elevane viste at dei ikkje nyttar tida godt nok dersom dei får stor fridom i høve til

arbeidsmetode og stad. Line hadde summert og evaluert saman med elevane etter ei økt med *stasjonsjobbing* og «dem innrømte at dem ikke hadde brukt all tida på det.» Likevel var lærarane klare på at det ikkje er motsetnad mellom å ha fokus på læringsstilane og å ha fokus på lesestrategiar. Dei opplevde at lesestrategiane gir variasjon i undervisninga, og famnar gjerne om alle læringsstilane dersom dei gjer bevisste val i høve til dei. Og nettopp det å velje strategiar som passar til emnet, meinte lærarane var viktig, men og måten strategien blei presentert på sa dei var ein suksessfaktor for at strategien skulle fungere. Til dømes sa nokre at dei handsama strategiar som ikkje samsvara med deira eigen innlæringsmåte «stemorsaktig», og dei kunne merke at det påverka elevane. Elevane i vidaregåande opplæring har lang erfaring med å lese lærarar sitt kroppsspråk, og gjennomskodar dei fort i høve til om engasjementet er ekte eller påteke. Dersom læraren ikkje presenterte strategien på ein overtydande og engasjert måte, smitta det over på elevane. Til dømes var det fleire av lærarane som ikkje likte å spele spel, og dei merka dei hadde problem både med å setje seg inn i måten det kunne brukast på, og korleis dei skulle legge det fram for klassen. Likevel meinte lærarane det blei feil å unnlate å bruke strategiar dei ikkje likte sjølve, fordi elevane då blei fråtekne metodar som kunne passe deira innlæringsmåtar.

Når lærarane planla undervisninga si, reflekterte dei i større grad no enn før på læringsutbyte, og kva tida blei brukt til. Dei var klare på at strategien måtte vere tilpassa emnet dersom elevane skulle få best mogleg læringsutbyte, og det kravde at læraren kjende godt både kompetansemålet og fagstoffet. I tillegg til å velje rett strategi, måtte strategien i seg sjølv vere godt førebudd for at elevane skulle sitje att med relevant kunnskap. Dei sa og at dei vart veldig bevisste på tidsbruken i timane, og førebudde meir nøyaktig kor lang tid dei skulle bruke på dei ulike aktivitetane. Tove sa strategien dei valde la premissane for tida: «Ja, også må jeg tenkt bevisst på tiden og, ikke sant, fordi at tiden blir litt annerledes. Før så hadde jeg kanskje bare forelesing så jobba de individuelt.» Nokre gonger var det hensiktsmessig å bruke heile økta på strategien, medan det andre gonger kravde knapt ti minutt, til dømes *skulesti* kontra *fleip-fakta*. Dette sa fleire av lærarane førte til meir effektiv bruk av tida fordi heile undervisningsøkta var planlagt og samansett av ein eller fleire strategiar. Andre sider av planlegginga var tilpassing av rom. Nokre gonger brukte dei store delar av skulen sitt område, til dømes ved gjennomføring av *skulesti*, andre gonger trong dei ha plass for å skilje elevane, som i *kne mot kne*, medan elevane sat på plassane sine når klassen laga *ordsky*.

Strategiar som var godt gjennomtenkt i høve til tid, stad og differensiering, gjorde det lettare for læraren å rettleie kvar einskild elev. Bente sa:

Eg trur at eg er meir, ehh, eg trur eg er vorten ein betre rettleiar, eg har meir fokus på kvar enkelt elev, eg føl dei meir opp, flinkare. Før har eg kanskje meir berre gått rundt og spurt liksom og. Sant, så får eg litt meir sånn press på dei, trur eg.

Lærarane grunn gav dette med at oppgåvene elevane skulle utføre hadde klare og gjerne avgrensa mål, og både eleven og læraren visste kva dei forventa av læringsutbyte. Rettleiinga kunne slik tilpassast den einskilde og forhåpentleg bli fruktbar i høve til eleven sin kunnskapsutvikling. I tillegg sa lærarane at klare mål og oppgåver for timen gjorde det lettare for bae partar å evaluere læring og undervisning. Eleven vurderte om han hadde hatt det læringsutbyte som var hensikta, og læraren vurderte i kva grad undervisninga såg ut til å nå målsetjinga.

Alle lærarane sa dei blei meir aktive, og at dei var aktive på ein annan måte når dei brukte lesestrategiar. Tidlegare var det gjerne slik at når læraren var aktiv var mange elevar passive, og var elevane aktive var læraren meir passiv. Til dømes i ei førelesing der læraren er formidlar, opplevde dei at mange av elevane blei passive sjølv om det var høve til både å spørje og kommentere. Derimot deltok mange elevar når dei etter å ha sett berre overskriftene på lysarka, las gjennom fagstoffet og var med å utforme resten av innhaldet i førelesinga. Andre døme er *ordsky*, *tankekart* og *forstått på minuttet* der både elevane og læraren var viktige for samspelet og gjennomføringa. Også strategiar som fordra berre elevaktivitet, til dømes *tre-kolonne notat*, auka aktiviteten hjå læraren. Dei følte det var lettare å gå rundt å rettleie når oppgåvene var strukturerte, og alle visste kva alle jobba med. Å bruke lesestrategiar gjorde arbeidsoppgåvene meir føreseielege og lettare å handtere for både elev og lærar. Elevane fekk ei konkret oppgåve å jobbe med, og læraren rettleia strategisk i høve til målsetjinga.

Det at lærarane følte dei hadde større oversikt og kontroll på arbeidet til elevane, gjorde dei og mindre stressa. Tove sa ho blei rolegare når ho visste at elevane jobba med fagstoff. Tidlegare hadde ho brukt mykje energi på å passe på og kontrollere at elevane gjorde det dei skulle, medan ho no vart meir aktiv i høve til fagleg rettleiing.

Ja, jeg syns at jeg blir det fordi at jeg nå, med det *kne mot kne*, og så kunne en sette seg ned å diskutere litt og høre på hvordan de leser og.. Skjønner du dette her? Med det gjorde jeg jo ellers og, men jeg følte at jeg fikk det litt roligere mens aktiviteten pågikk.

Alle lærarane sa dei var overtydde om at konkrete oppgåver til lesinga fører til at elevane jobbar meir målretta, er meir uthaldande og har merksemda på fagstoffet i større grad.

Gode strategiar og klare målsetjingar er avhengige av at læraren er i stand til å gjennomføre dei på ein god måte. Erfaringar frå utprøvningsperioden viste at det er viktig å vere ein tydeleg leiar og gi elevane klare meldingar om kva som skal skje, korleis og kvifor. Då Tove skulle gjennomføre *kne mot kne*, var det nokre elevar som protesterte fordi dei meinte det ikkje var ein god læringsmåte for dei. Ho var tydeleg på at oppgåva skulle gjennomførast, og fekk etter timen gode tilbakemeldingar frå alle elevane, inklusiv gruppa som motsette seg. Tove meinte det er viktig å «ta tilbake regien i klasserommet» fordi det i ei klasse ofte vil vere nokre som skrik høgare enn andre, og eit godt og trygt klassemiljø treng tydeleg leiing. Gjennom tidene har tilbakemeldingane frå elevane vore at dei ynskjer ein lærar som gir klare meldingar og er i stand til å halde ro og orden, slik at det blir eit godt læringsmiljø for alle. Det at lesestrategiane fordra detaljert og god planlegging gjorde det enklare å vere tydeleg i leiinga, meinte fleire av lærarane.

Lærarane opplevde det og som motiverande og inspirerande å få nye innspel i måten å undervise på. Dei sa at strategiane dei hadde fått på 2. fokusgruppeintervjuet hadde ført til at dei utvikla nye. Berre små endringar av ein strategi gjorde at den blei ny og spennande både for elevar og lærar. Likevel såg dei ei utfordring i å halde trykket oppe og ikkje falle tilbake til gamle rutinar. Som Bente så greitt sa det:

Ja, men det som er litt viktig no og føle eg, at no er med voldsomt inni dette her sant, du driv på med masteren din, og me styre på alle sammen og er voldsomt gira og obs på dette her, ikkje sant, men så er dette her med at så må me ha, me må fortsetja med det óg. Eg har, eg har lyst til det.

For å sikre seg at strategiar blei ein naturleg del av undervisninga hadde ho starta med å setje før-, under- og etterlesingsstrategiane inn på elevane sine planar. Ho sa at elevane sin motivasjon og iver i timane gav ho eit driv til å fortsetje å jobbe på denne måten, og ved å ha ei eiga rad på planane som heitte *lesestrategiar*, blei dei automatisk ein del av planlegginga. Sjølv om dei andre ikkje har gått så konkret til verks, var alle overtydde om at dei ville bruke strategiar i fortsetjinga, og mange av dei brukte nemninga før- under- og etterlesingsstrategi til elevane. Dei sa strategiane ga dei påfyll, og undervisninga blei morosam og meir spanande. Særleg at elevaktiviteten auka inspirerte lærarane, og når dei vart inspirerte smitta det over på elevane, og omvendt. Eg avsluttar med sitat frå nokre loggar:

«Meir aktive elevar. At dei får ei oppleving av å kunne ein del frå før.»

«Fin måte å få elevane med på.»

«God dialog og aktivitet i klassen. Umotiverte elevar vart aktive og kom med forslag til svar.»

«Stort engasjement. Ivrige. Diskusjonar.»

4.2.2 Elevaktivitet

På spørsmål om lærarane hadde merka om elevane var meir eller mindre aktive når dei brukte lesestrategiar, var alle overtydde om at strategiane førte til auka elevaktivitet. Dei sa elevane var meir aktive i høve til medverknad i undervisninga, og bruk av tankeprossar medan dei las. Til dømes hadde lærarane ei klar oppfatning av at førlesinga førte til større aktivitet fordi ho synte elevane at dei faktisk kunne noko om temaet, og det motiverte. I tillegg, som Tove skreiv i loggen sin, får læraren eit innblikk i elevane sin kunnskap: «Jeg fikk et innblikk i hva de kunne fra før. De kunne mye!» Men det var ein føresetnad for suksess at førlesinga var godt budd, sa dei. Dei måtte tenke gjennom kva som var viktig i denne fasen, og at dei laga oppgåver og aktivitetar som alle elevane kunne meistre, uansett nivå. I nokre tilfelle differensierte strategien seg sjølv, slik som *ordskya* der elevane kunne seie det som allereie var sagt, fordi høgfrekvente ord er ein vesentleg del av det *ordskya* skal vise. Andre strategiar, som *fleip-fakta*, differensierte læraren ved å lage spørsmål som gjorde det mogleg for alle elevane å få noko rett.

Lærarane opplevde undervegslesinga som mest utfordrande fordi ho krev stor eigeninnsats av eleven. Dei erfarte ofte at elevane tykte det var vanskeleg å sjå kva i teksten som var viktig, og kva dei kunne utelate. Strategien til elevane blei gjerne å notere om lag alt, for ikkje å oversjå det som var vesentleg. Mange gonger verka det som rein avskrift som ikkje hadde vore oppom tanken, men gått i rett line frå boka til elevnotatet, og læringsutbyte blei sjølvsagt minimalt. Lærarane såg det derfor som ei stor hjelp å førebu eit notat med peikepinnar på kva elevane skal sjå etter i teksten. Dei meinte eit slikt notat virka motiverande fordi elevane slepp lese ord for ord, og fordi dei blir trygge på at dei les det som er viktig. Bente hadde opplevd at eit *tre-kolonne-notat* førte til at elevane var meir aktive i lesinga. Ho meinte det var fordi elevane måtte forklare og illustrere/eksemplifisere omgrepa ho hadde fylt inn i fyrste kolonne. Også i undervegslesinga sa lærarane at det var naudsynt å differensierte strategien slik at alle elevane meistra den. Til dømes kunne *kolonnenotat*, *tankekart* og *tidslinje* vere utfylt meir eller mindre i høve til elevnivå, og i *kne mot kne* og *gruppeoppgåver* gjorde lærarane strategiske val i gruppesamansetjinga. Uansett trong elevane konkrete og målretta oppgåver til lesinga for å vere aktive og halde fokus på fagstoff over tid. Alle lærarane hadde

kjensla av at elevane elles opplevde det å lese som keisamt, umotiverande og lite tilfredsstillande i høve til læringsutbyte.

Strategiar som kravde høg grad av elevmerknad, har og fått positive tilbakemeldingar frå elevane. Til dømes *dialogførelesing* der Hild hadde skrive berre overskriftene på lysarka, og, etter at elevane hadde lese og førebudd seg på stoffet, gjorde førelesinga ferdig saman med dei. Ho skreiv i loggen at: «Fleire uttrykte at det er lettare å hugse fagstoff frå førelesingar når dei er aktivt med å lage den.» Likevel opplevde lærarane at nokre elevar ikkje bidrog i like stor grad som andre. Dei sa det ikkje trong tyde at elevane var passive, sjølv om lærarane hadde lett for å tru det. Dei poengterte at me måtte hugse at nokre elevar er aktive lyttarar og lærer av dialogen som utspelar seg klasserommet, trass i at dei er stille og ikkje seier så mykje. Å tvinge desse til å ytre noko kan gjere meir skade enn gagn. Dei kan bli stressa, og det vil øydelegge for tankeprosessen, konsentrasjonen og læringsutbyte, meinte dei.

Lærarane peikte og på at det er mange elevar som treng tid til å absorbere fagstoffet, og det er viktig at dei får den tida dei treng. Det er lett å ha for stort fokus på pensum og haste av stad for å kome gjennom alt. Til dømes tek ei *dialogførelesing* lenger tid å gjennomføre enn ei tradisjonell førelesing, men til gjengjeld trudde lærarane ho gav elevane meir utbyte fordi elevane måtte bidra sjølve. Dei sa det var viktig å ikkje vere så fokuserte på å kome gjennom pensum at verdien av elevane sitt læringsutbyte blei degradert til mindre viktig. Å velje *dialogførelesing* framfor ei tradisjonell førelesing gir elevane fleire knaggar å henge fagstoffet på. Det medfører at dei les og kjem med innspel som blir eksemplifisert av læraren, eller elevane sjølve.

Lærarane sa og at aktivitet fører til meir aktivitet. Dei hadde opplevd at tilbakehaldne elevar såg at det ikkje var så farleg om ein svarde feil, for det skjer tid om anna med alle. Fleire av lærarane hadde opplevd at elles stille elevar blei tryggare og torde seie noko. Rigmor hadde ei god kjensle etter at ho hadde brukt *fleip-fakta*:

Ja, ja det såg eg at det gjere, nokon, men det er jo ein del som er så beskjedne fyrste året på vidaregåande at dei klarar ikkje heilt å sleppe det i forhold til det. Men, men etterpå så såg eg jo det og blant dei også, opp med håndi, «eg hadde berre 4 feil», «eg hadde berre 2 feil på den» og slik som, og det er kanskje nokon som ikkje hadde sagt eit ord viss at me ikkje hadde hatt det.

Likevel sa dei det var lurt å starte med enkle svar henta frå fagstoffet i læreboka før ein utfordra elevane sine eigne meiningar og resonnement. Det gav tryggleik, og fleire torde

melde seg på etter kvart. Lærarane var og klare på si eige rolle i høve til å gjere alle innspela som kjem frå elevane til konstruktive innspel. Elevane skulle kjenne at dei er jambyrdige og inkluderte, og at dei torer å svare skal gjere dei motiverte til å delta aktivt i timane framover.

Lærarane var og sikre på at etterlesingsstrategiar gjorde elevane klar over kva dei kunne og kva dei måtte jobbe meir med for å nå målet dei hadde sett seg. Til dømes var det heilt stilt i klasserommet etter at *forstått-på-minuttet* var gjennomført, og Tove var viss på at all tankeaktivitet dreidde seg om fagstoffet. «Det var helt soleklart dei jobba med fagstoff! Og noen var jo så bevisst at de lurte på: «... kan eg låne dei korti?» Lærarane har og fått tilbakemeldingar frå elevar om at eit konkurranseaspekt gjorde dei ekstra skjerpa på fagstoffet fordi dei ville vinne. Likevel sa nokre av lærarane at etterlesingsstrategiane i seg sjølve kunne vere vellykka, men somme elevar var ikkje motiverte til å fylle «kunnskapshola» og auke kompetansen sin. Særleg gjaldt dette dersom dei ikkje fekk meir tid til å arbeide med stoffet på skulen.

4.2.3 Variasjon

I intervjuet la lærarane vekt på at variasjon er viktig både for dei sjølve og for elevane. Dei sa at elevane gav klart uttrykk for at dei trivst best og lærer mest når det er variasjon i undervisninga. «Kjempespennande for du merkar liksom stemningen i klassen. Når det er aktivitet, og elevane er med så blir det så positiv stemning, det er kjekt der, plutselig er timen over!»

På skulen vår er undervisninga organisert i dobbeltøkter, og lærarane sa det krev varierte timar å oppretthalde elevane sin konsentrasjon i 90 minutt. Sjølv om dei visste det var utopi å tru det var mogleg heilt og fullt, var dei sikre på at variasjon hjelpte, og at lesestrategiar var eit verkty som skapte variasjon i undervisninga.

Som eg har påpeika tidlegare, gav lærarane inntrykk av at mange elevar kjem til vidaregåande opplæring med ein etablert lesestrategi. Sjølv om dei i utgangspunktet gjerne vil bruke den, hadde ingen av lærarane opplevd at elevane protesterte på å ta i bruk nye metodar. Dei har tykt det var spennande å prøve noko nytt, og særleg etterlesingsstrategiar med fysisk aktivitet har fått god respons fordi det er så ulikt det dei gjer i skuletida elles.

Dei erfaringane lærarane har gjort i utprøvsperioden er berre positive, sjølv om nokre elevar har vegra seg mot einskilte strategiar. Vivi skreiv i loggen sin at «ein del var negative i starten. «Hugsa ikkje noko, sa dei». Etterpå var dei meir aktive og positive. «Kunne jo litt

likevel, sa ein elev.» Ho skriv og at nokre elevar ikkje likte *svelt-i-hel* og ville heller jobbe individuelt. Når elevane har vore lunkne til ein strategi, har dei gjerne kome med forslag om å bruke ein annan, og grunngjeve det med at strategien læraren presenterte ikkje hadde fungert for dei tidlegare. Til dømes var det fleire elevar som meinte *post-it lappane* gav dei for liten plass å skrive på, eller at dei ikkje såg forskjellen på *post-it lappar* og å notere *nøkkelseiningar* i kladdeboka eller på pc ´en. I slike tilfelle meinte lærarane det var greitt å gje elevane valfridom. «Ja, men det har eg opna opp for, så no er det kanskje halvparten som laga post-it lappar, og dei andre dei har faktaark.» Sjølv om nokre elevar valde ein strategi framom ein annan, opplevde lærarane ei gjennomgåande positiv haldning hjå elevane, og Bente sa det kom spontant frå ein elev: «Dette var bra, dette likte eg!» Dei sa og at elevane hadde gitt tilbakemelding på at lesestrategiar var nyttige verkty og ei kjærkomen forandring.

Lærarane hadde opplevd ei endring i høve til aktivitet og motivasjon i klasserommet med om lag alle strategiane dei hadde prøvd. Til dømes uttalte Rigmor at når ho hadde hatt *fleip/fakta* i førlesingsperioden, blei elevane merksame på at dei faktisk kunne noko om tema, og det motiverte dei i det vidare arbeidet med fagstoffet. Det førte og til at alle elevane var meir aktive både før og under lesinga. Ho sa at dei fyrst kryssa av for det dei trudde var rett og gale, og etterpå las dei for å finne ut om dei hadde svart riktig. Også i undervegs- og etterlesingsfasen har lærarane erfart positive og interesserte elevar, og ingen har vist nemneverdig negativitet til å bruke lesestrategiar. Til dømes spelte ei vg1 klasse *svelt-i-hel* med stor iver, og at det var fagstoff dempa ikkje entusiasmen. Tilbakemeldingar lærarane har fått frå elevane er at for lang individuell arbeidstid fører til at dei blir ukonsentrerte og ineffektive. Skal dei greie å halde fokus på fag gjennom ei heil undervisningsøkt, må økta ha varierte oppgåver og aktivitetar, og det er ikkje alltid det treng å vere den store endringa for at elevane skal oppleve variasjon: Bente seier at: « Av og til verkar det som at eit nytt omgrep som *ordbank* i staden for *idémlydring* er nok variasjon til å auke interessa deira.»

Lærarane meinte at varierte metodar gir elevane innblikk i at det er mange måtar å lese gjennom stoffet på, og dei kan etter kvart finne metodar som passar spesielt godt for seg og sin læringsstil. Det kan gje variasjon til den einskilde eleven sine lesevanar, i tillegg til at undervisninga blir variert for gruppa.

4.2.4 Læringsutbyte og meistring

Ved å bruke ulike strategiar får elevane jobbe med fagstoffet på ulike måtar over tid. Ein gevinst lærarane såg, var dei mange repetisjonane elevane fekk, og dei poengterte at

repetisjon har effekt på læring. I tillegg, som sagt ovanfor, sa dei at varierte strategiar i undervisninga hjelpte den einskilde elev til å finne gode arbeidsmåtar tilpassa måten han lærer på.

Skulen er ein læringsarena, og undervisninga har som hovudmål å auke elevane sitt kunnskapsnivå. Lærarane sa at bruk av lesestrategiar auka fokus på læring ytterlegare fordi målsetjinga med arbeidsoppgåvene blei bevisstgjort i enda større grad. Tema og deltema blei planlagt med ulike strategiar som presenterte lærestoffet på ulike måtar, i ulike dosar og med fleire innfallsvinklar. Når læraren presenterte strategien hadde ho eit klart mål for kva elevane skulle gjere, og kva dei skulle oppnå med oppgåva. Til dømes i *forstått-på-minuttet* var målet at eleven skulle avdekke kva kunnskap han hadde i emnet, og kva han måtte jobbe meir med for å nå målet sitt.

Lærarane sa dei ofte reflekterte over strategiane dei hadde brukt, og vurderte om dei kunne gjennomførast på måtar som ga enda større læringsutbyte. Nokre fag har store kompetansemål og knapt med tid, og lærarane var bevisste på at strategiane måtte vere effektive i høve til læringseffekt. På den andre sida tykte dei det var viktig å ikkje stresse tida fordi det førte til at fleire elevar fekk lite eller ingenting att av undervisninga. Dei meinte det var viktigare å gjere strategiske målval som elevane jobbe grundig med, og legge mindre vekt på andre. Hovudmålsetjinga med strategiane måtte uansett vere at elevane fekk eit fagleg utbyte, og ikkje at dei skulle ha det kjekt. Likevel såg ikkje lærarane på det som noko stor utfordring, sidan aktivitetane ofte førte til båe delar. Dei såg at glede og humor var ein stor motivasjonsfaktor som fekk fleire elevar til å jobbe aktivt ogusiastisk med fagstoffet; altså ein vinn-vinn situasjon.

Strategiane lærarane nytta la ofte opp til at alle elevane skulle ha moglegheit til å delta i aktiviteten. Til dømes *leseloop* der alle elevane fekk utdelt utsegn dei skulle lese opp, eller *ordskya* der alle måtte seie noko, sjølv om det allereie var sagt. I tillegg tilpassa lærarane strategiane til ulike kunnskapsnivå for at alle skulle ha moglegheit til å vere aktive, og kjenne at dei bidrog. I ei av klassane var det fleire elevar som uttrykte glede over at dei faktisk hadde rette svar på *fleip-fakta* arket sitt, og det motiverte dei til å setje i gang med nye arbeidsoppgåver innanfor temaet. Tove hadde positiv erfaring med *ordskya* fordi ho kravde at alle elevane skulle seie noko, sjølv om det hadde vore sagt før:

... tenker littegrann det at kanskje de opplever, jeg håper i vert fall etter hvert at undervisninga blir litt morsommere fordi at «ja, nå har eg sagt noe og!» «Åja, nå ble

jeg sett og hørt og» ja, fordi at jeg tvinger dem littegrann til det da. Før så var jo sånn at viss de ikke ville svare, neivel, så er det jo greitt det. Og viss jeg godtok det «nei, det er allerede sagt», javel, men nå har jeg ikke godtatt det i den strategien her. «Si det likevel!» Så jeg tror det går noe på mestring, absolutt!

Også dei andre lærarane var sikre på at tilpassa lesestrategiar gav mange elevar ei meistringskjensle som motiverte til vidare arbeid med fagstoff.

Dei lærarane som hadde hatt testar, meinte lesestrategiane hadde vore utslagsgivande for at nokre elevar fekk betre resultat. Vivi skreiv i loggen: «Eg ser at dei «svakaste» elevane presterer betre på prøven enn sist prøve. Men, ikkje alle har hatt forventna «framgang».» Rigmor har hatt prøve om ledd og skjelett, men brukt lesestrategiar berre på stoffet om skjelett, og ho seier at: «...skjelett hadde dei full kontroll på, og så gjekk det ikkje så bra med ledda sjølv om me hadde gått gjennom det opp og i mente, og alt muleg, så jobba dei ikkje med strategi på det.» Hild skreiv i sin logg: « Hadde munnleg prøve (heildag) om stoffet dei hadde levert pleieplan om. Mange var gode på begrunninga til tiltaka.» Lærarane trudde grunnen til at elevane gjorde det betre på prøvene enn før var at fleire var aktive i læringsprosessen, og jobba grundigare med stoffet enn elles. Hild meinte at aktivitet og gode døme hadde gitt elevane knaggar å henge stoffet på, og derfor hugsa dei tema lenge etter at dei hadde gått gjennom det. Dei andre sa seg einige i det, men påpeika at utprøvsperioden hadde vore for kort til at dei kunne vere sikre på om så er tilfelle, og at det ville bli spennande å følgje utviklinga vidare.

Når elevane var engasjerte smitta det over på læraren, og utsegn som «er timen alt over» viste tydeleg at dei hadde vore ivrige og jobba godt. Slike utsegn gleda lærarane og gav dei ei kjensle av å lukkast. Dei sa dei gjekk frå slike timar med giv og inspirasjon. Fleire poengterte at dei opplevde meistring når dei fekk elevane til å vere interesserte, aktive og entusiastiske i arbeidet med faget. Dei meinte og at eiga meistringskjensle var like viktig som elevane si, fordi det ga overskot, positiv energi og motivasjon som kom elevane til gode i undervisninga.

5 Drøfting

Eg starta forskinga mi med to spørsmål:

1. *Korleis opplever lærarane elevane si haldning til lesing?*
2. *Korleis opplever lærarane nytten av å bruke lesestrategiar?*

Tilbakemeldingane lærarane har gitt på desse dannar grunnlaget for drøftinga av påstanden:

Lesestrategiar motiverer til lesing.

Arbeidet med lesestrategiar handlar mykje om engasjement og motivasjon, og tilbakemeldingane frå dei individuelle intervju og loggane tilseier at ein oppnår både deler når lesestrategiane blir brukt jamleg og medvite. Lærarane opplevde ei positiv endring av både elev- og lærarrolla i høve til aktivitet og medverknad i timane. Lesestrategiane førte og til at undervisninga blei variert, noko lærarane påpeika var ein viktig motivasjonsfaktor for både dei sjølve og elevane. Trass i at dei var forsiktige med å tileigne lesestrategiane auka resultat på prøver, var dei sikre på at strategiane gav elevane ei meistringskjensle. Lærarane påpeika og at dei sjølve opplevde meistring fordi elevane rosa undervisninga.

Nedanfor vil eg freiste å sjå funna mine i lys av Guthrie (2000) sin modell *The Engagement Model of Reading Development*, med særleg vekt på dei ni faktorane *strategiundervisning, røyndomsnær undervisning, interessante tekstar, støttande rettleiing, lærarengasjement, målorientering, vurdering, ros og påskjøning* og *samhandling*, han meiner leseundervisninga må vere samansett av dersom elevane skal bli motiverte og engasjerte i lesinga si. Til slutt vil diskutere den tiande faktoren han peikar på, *samanheng*.

Sjølv om Guthrie sin teori er utgangspunktet for analysen, vil eg fylle på med annan teori der eg meiner det er relevant for å underbygge eller sjå funna frå fleire sider.

5.1 Lesestrategiar som motivasjonsfaktor

Strategiundervisning: Guthrie (2000) seier i artikkelen sin at strategiundervisning vil seie eksplisitt undervisning som gjer eleven i stand til å hente relevant kunnskap frå tekst. Ein slik instruksjon inkluderer modellering, læraren som stillas, rettleiing med direkte forklaring på kvifor strategiar er verdifulle, og korleis ein skal bruke dei. Fleire teoriar understrekar kor viktig det er at strategien blir modellert. Brevik og Gunnulfsen (2012) seier at kvar strategi må modellerast slik at elevane forstår kva han går ut på, og når det er føremålstenleg å bruke han. Astrid Roe (2011) viser til Duke og Pearsons modell og McLaughlin og Allens tretrinnsmodell, som både vektlegg modellering når ein ny strategi skal innførast. Vidare legg dei vekt på at læraren må rettleie eleven heilt til han er i stand til å bruke strategien

sjølvstendig. Ho skal vere «stillaset» eleven kan støtte seg på. I motsetnad til den resiproke modellen, der læraren skal trekke seg ut når eleven er sjølvstendig, seier den transaksjonelle strategiundervisnings-modellen at læraren er delaktig gjennom heile prosessen (Roe, 2011). I intervju påpeika fleire av lærarane at det var viktig å vere til stades fordi elevane hadde trong for tilbakemelding på arbeidet sitt, og dei hadde ei klar oppfatning av at jamleg respons motiverte og engasjerte til vidare arbeid. Dei kunne støtte og rettleie elevane i bruk av strategien, og tilpasse responsen i høve eleven og kva som var målet hans.

Guthrie (2000) legg vekt på at læraren sjølv må vere trygg på strategien skal ho vere i stand til å modellere han for elevane. Han seier vidare at skal ho få elevane til å bruke lesestrategiar må ho forklare og rettleie på ein slik måte at elevane forstår verdien av å bruke dei. Dette samsvarer med det lærarane erfarte i utprøvsingsperioden. Fleire av dei hadde prøvd å bruke strategiar dei ikkje kjende godt nok, eller strategiar dei ikkje likte. Det hadde ført til at prosessen blei mindre vellykka enn når dei brukte strategiar dei sjølve hadde stor tru på. Dei meinte elevane sansa når læraren var genuint interessert og hadde stor tru på strategien, og når ho var meir lunken til han. Eit par av lærarane sa til dømes at introduksjonen av spel til etterlesingsfasen blei noko «stemorsaktig» fordi dei ikkje likte å spele spel sjølve, og følgjeleg blei elevane si interesse laber og. På den andre sida fortalde ei av lærarane at ho nesten «bobla over» av entusiasme når ho skulle bruke *forstått-på-minuttet*, og elevane viste stor iver og motivasjon i gjennomføringa.

Guthrie (2000) seier vidare i artikkelen sin at særleg før strategien er innarbeidd er det viktig å vere ei støtte og hjelpe elevane slik at dei utfører strategien på rett måte. Etter kvart kan læraren fjerne seg meir og meir, og vise eleven at ho har tillit til at han meistrar oppgåva sjølv. Elevar som kjenner at det nyttar å bruke lesestrategiar, aukar motivasjonen for både lesing og læring. Særleg det å bevisstgjere elevane på forkunnskapane deira har vist seg å vere ein god strategi for å motivere til vidare lesing. Lærarane fortalde at elevane vart overraska over kor mykje dei faktisk kunne om emnet, og det motiverte dei til å lese og lære meir. Til dømes hadde fleire av lærarane brukt *fleip eller fakta* for å aktivere elevane sine forkunnskapar, og opplevd at elevane vart meir entusiastiske i lesinga etterpå. Ivar Bråten (2007) seier at ingen annan einskildfaktor har så stor tyding for leseforståinga og minnet, som dei kunnskapane elevane har om emnet når dei startar å lese om det. Den «gamle» og den nye kunnskapen utfyller kvarandre og gir elevane ei djupare forståing av emnet. Dette samsvarer med Iser (2001) sin teori om at teksten har «hol» lesaren må fylle ut for at han skal bli meiningsfull.

Røyndomsnær undervisning: Guthrie (2000) påpeikar at grunnleggjande for dei fleste teoriar om indre motivasjon er oppfatninga av eigen kompetanse. Når elevane skjønner at dei har forkunnskap om eit emne, veks lysta til å lære meir. I intervjuar kom det fram at lærarane meinte elevane evna å danne samanhengar mellom forkunnskapane og teksten, og såleis fekk større forståing for emnet. Guthrie (2000) peikar vidare på at lesestrategiar kan auke elevane si tru på at dei kan greie å tileigne seg fagstoff på ein oversiktleg og interessant måte. Dette kunne fleire av lærarane stadfeste, og alle hadde opplevd at elevane blei meir aktive i eigen læringsprosess. Dei meinte og at strategiane gav elevane knaggar å henge fagstoffet på, og gjorde det lettare for dei både å hugse og forstå. Fleire elevar hadde gitt uttrykk for at strategiane var ein kjekk måte å lære på, og mange hadde sagt dei likte godt strategiar som førte dei så nær opp til røynda som mogleg. Til dømes når undervisninga gjekk føre seg på «verkstaden», og dei fekk bruke ulike modellar, eller prøve arbeidsoppgåver relatert til yrke dei skal ut i. Ei av lærarane hadde teke klassen med til «verkstaden» når dei skulle lære dei ulike delane i skjelettet, og ho hadde stor suksess med det. Dette er i tråd med Guthrie (2000) som viser til at elevane blir glade og merksame dersom læraren knyter undervisninga så nær opp til det verkelege liv som mogleg. Ei slik undervisning fører til aktiv læring og relevant kunnskap som motiverer og stimulerer elevane, seier Guthrie (2000) i artikkelen sin. I helse- og oppvekstfag brukar dei gjerne «hands-on» aktivitetar for at elevane skal sjå samanhengen mellom teori og praksis. Slike aktivitetar kan vere å reie opp senger, utføre livreddande fyrstehjelp eller gjennomføre ei samlingsstund i «barnehagen». Programfaga er teoritunge, og fleire av lærarane poengterte at elevane opplever undervisninga som læringsfremjande når teori og praksis går «hand i hand». Guthrie (2000) viser og til forskning som seier at elevar med «hands-on» undervisning har meir kunnskap om emnet og betre lesekompetanse enn elevar med meir tradisjonell undervisning. Dette blir grunnlagt med at elevar som har hatt denne forma for undervisning, blir motiverte til å lese og fordjupe seg i emnet, og dermed aukar både kunnskapen og lesedugleiken deira. Ei av lærarane fortalde at ho jamleg brukte «verkstaden» for at elevane skulle få sjå eller utøve det dei hadde lese om, og ho var sikker på at mange forstod stoffet betre da. Guthrie (2000) påpeikar og at ein samheng mellom det elevane skal lære og deira egne erfaringar, skapar ekte motivasjon og interesse.

Interessante tekstar: Å aktivere elevane sine forkunnskapar og setje teorien så nær opp til røynda det er mogleg krev at læraren finn interessante tekstar. Guthrie (2000) seier det tyder å finne tekstar som er relevante for kompetansemåla som skal lærast, og tilpassa elevane sin kognitive kompetanse. Læraren må derfor sjå til at elevane har tilgang til eit rikt tal tekstar

med ulik vanskegrad og ei rekkje illustrasjonar, slik at dei ulike nivå blir dekkja. Ved hjelp av eit mangfald tekstar motiverer læraren eleven til å velje ut frå eigen lesedugleik og motivasjon for tema. Til dømes vil det vere svært vanskeleg for elevane å samanlikne og vurdere ulike framstillingar av eit tema dersom dei ikkje har tilgang til ulike tekstar å lese. Lærarane diskuterte i fyrste fokusgruppeintervjuet at lærebøkene fort kan bli gamle, og viste til Internet som eit godt supplement for å hente det aller siste innan fagfeltet. Dei viste og til film som eit godt hjelpemiddel for å skaffe elevane naudsynte forkunnskapar. På kvar einskild fagplan set dei opp ulike media elevane kan hente kunnskap frå, til dømes artiklar, læreverk sine nettsider og linkar til ulike informasjonskjelder som NHI (Norsk helseinformatikk), NRK Skole og NDLA (Nasjonal digital læringsarena). Dette er meint som eit supplement til læreboka, og kan innehalde utdjupande informasjon om temaet, fagrelaterte filmar eller aktivitetar som klargjer emnet for elevane. Astrid Roe (2011) seier at elevar som berre les i læreboka og gjer oppgåver derifrå, kan bli leiye både faget og lesinga. Ho seier vidare at «For å holde motivasjonen oppe lønner det seg å bruke flere ulike tekster for å belyse ett og samme tema» (Roe, 2011, s. 127).

Støttande rettleiing: Sjølv om lærarane legg mykje arbeid i å finne gode og relevante tekstar med ulike vanskegrader, opplever dei at elevane vegrar seg for å ta fatt på lesinga fordi dei forventar at teksten er vanskeleg. Det er derfor naudsynt å gi elevane støttande rettleiing. Guthrie (2000) seier elevane treng å bli rettleia når dei skal velje meiningsfulle tekstar og oppgåver. Dette tyder at lærarane, som vist ovanfor, treng eit breitt register av interessante tekstar og gode strategiar å legge fram for elevane, og kunne rettleie dei slik at kvar einskild elev vel tekstar og strategiar som passar til læringsmålet. Guthrie (2000) påpeiker vidare at elevane opplever det som motiverande når dei får velje mellom eit utval tekstar, og dei blir meir uthaldande og presterer betre dersom dei sjølve oppdagar interessante tekstar. Val er motiverande fordi det gir elevane ei kjensle av å få vere med å bestemme, i staden for at læraren fortel dei kva dei skal lese. Likevel er det viktig at læraren har gått gjennom utvalet av tekstar ho presenterer for elevane, slik at ho veit dei er relevante for fagområdet og tilpassa eleven sine svake og sterke sider. Astrid Roe (2011) seier tekstane bør, så langt det er mogleg, vere tiltalende slik at eleven får lyst å lese dei. Det legg og lærarane ved helse- og oppvekstfag særleg vekt på. Når dei lagar førelesingar, eller andre tekstar, brukar dei friske fargar og mange illustrasjonar for å motivere og inspirere elevane til å lese dei.

Guthrie (2000) peikar og på at det er nær samanheng mellom lærarar si tru på effektive strategiar for å skape motivasjon, og teoriar om elevane sin trong for å bestemme sjølve.

Desse teoriene seier at indre motivasjon blir skapt ved sjølvstende, sosial tilhøyrse og kompetanse. Elevane får oppleve sjølvstende når dei vel eigne tekstar og strategiar, sosial tilhøyrse ved at læraren høyrer på dei og respekterer vala deira og kompetanse når dei får tilbakemelding i form av framoverretteing og påskjøning. I intervjuet fortalde lærarane at det var nokre elevar som vegra seg mot einskilde strategiar. Til dømes tykte somme at *post-it lappane* gav for liten plass til notata, og ynskte å bruke andre strategiar i staden. Læraren meinte det var rett å gje elevane valfridom fordi kjensla av å bli høyrte skaper positive haldningar og motivasjon til strategibruk i fortsetjinga. Samtidig sa dei at det må følgje ansvar med vala. Dei hadde tidlegare lagt stor vekt på å tilpasse undervisninga til kvar einskild elev sin læringsstil. Dette meinte dei hadde gått ut over læringseffekten fordi elevane ikkje hadde klare mål for den individuelle arbeidsøkta si. Lærarane såg lesestrategiar som meir effektive, sidan dei er tilpassa tema og målet med læringa. I tillegg var dei viss på at varierte lesestrategiar ville dekke dei ulike læringsstilane. Dei sa og det var viktig å vise elevane ulike måtar å lære på. Deira syn er i tråd med Bråten (2011) sitt syn på at læringsstilar blir for statiske, og Astrid Roe (2011, s. 84) som meiner at «Faren ved en ensidig dyrking av en spesiell måte å lære på, er at det lett vil kunne hindre utviklingen av andre måter å lære på». Samtidig som at elevane gjerne vil vere med å bestemme, gir dei og klare tilbakemeldingar på at det er læraren som skal vere sjefen i klasserommet.

Lærarengasjement: Å vere sjef er ikkje det same som å vere einerådig. Guthrie (2000) hevdar at lærarar som gir elevane val og utviklar godt samarbeidsklima mellom lærar og medelevar, skapar motivasjon og utvikling i klasserommet sitt. Lærarengasjement seier noko om læraren sitt engasjement i undervisninga, og ein involvert lærar skal kjenne elevane sitt faglege nivå og deira interesser. Ho bryr seg om kvar einskild elev sitt læringspotensiale og har realistiske og positive mål i høve til eleven sin innsats og evne til læring. I artikkelen viser Guthrie (2000) til forskning som fastset at elevar som oppfatta læraren som involvert og genuint interessert i utviklinga deira, blei meir engasjerte, meir aktive i læringsprosessen og fornøgde. Astrid Roe (2011) seier at læraren sitt engasjement er svært viktig når elevane skal lese fagtekst. Det er ikkje grunnlag for å seie at læraren sitt engasjement påverkar elevane sitt resultat, men engasjerte elevar viser gode prestasjonar, og slik kan ein seie at det har ein påverknad likevel. Fleire av lærarane opplevde ein framgang i elevane sine prestasjonar etter at dei hadde brukt lesestrategiar medvite, og meinte det hadde samanheng med større elevaktivitet og grundigare jobbing med tema. Likevel tykte dei utprøvsperioden hadde vore for kort til at dei kunne stadfeste samanhengen, men gledde seg til å finne svaret i

fortsetjinga. Guthrie (2000) seier og at engasjement er gjensidig, og lærarane kunne stadfeste at det stemmer. Elevaktivitet påverkar læraren sitt engasjement i like stor grad som ein engasjert lærar påverkar elevaktiviteten. Lærarane fortalde i intervjua at dei vart motiverte og inspirerte når dei kjende elevaktiviteten auka, og alle var samde om at bruk av lesestrategiar auka aktivitetsnivået hjå bådø partar. Det at dei visste kva elevane jobba med og mot, gjorde dei og mindre stressa. Tidlegare hadde dei brukt mykje energi på å kontrollere at elevane faktisk jobba med det dei skulle, medan dei no brukte tida til å gi oppgåverelaterte tilbakemeldingar. Dei sa og at strategiane gjorde det lettare å konkretisere rettleiinga i høve til elevens mål, og kva han skulle gjere for å auke kompetansen sin.

Målorientering: Ei undervisning som er målorientert skapar meistringstru hjå elevane, seier Guthrie (2000). Målorientering viser til dei kompetansemåla læraren tek utgangspunkt i når ho, i samarbeid med elevane, lagar kunnskapsmål dei skal jobbe etter. Undersøkingane som Guthrie (2000) refererer til i artikkelen, viste at elevar som oppfatta det å forstå innhaldet i arbeidet som viktigare enn berre å svare rett, fekk større tru på seg sjølve og si eiga evne til å meistre vanskelege oppgåver. Elevar som var opptekne av å forstå innhaldet, brukte strategiar effektivt og sette ny kunnskap i samheng med tidlegare erfaringar, var meir engasjerte enn andre elevar. Elevar som hadde som mål å vise at dei var flinkare enn andre, var ikkje så engasjerte i læringa.

Alle lærarane, også fellesfaglærarane, ved helse- og oppvekstfag brukar fagplanar som seier noko om kva og korleis eit tema vil bli gjennomgått. Planane kan strekke seg over fire til seks veker. Lærarane legg stor vekt på at planane er målstyrte, og at elevane skal skjønne kva kompetansemåla inneberer. Derfor er kvart mål brote ned til konkrete kriterium og formulert slik at eleven skal forstå kva han skal kunne på dei ulike nivåa. På vg1 startar kontaktlærarane kvar måndag med å gå gjennom planane og måla for veka. Etterpå brukar elevane planane når dei skriv sine mål inn i skjemaet «Mi skuleveke». I det fyrste fokusgruppeintervjuet diskuterte lærarane verdien av å bruke så mange planar. Nokre meinte at alle fagplanane gjorde elevane forvirra og stressa, og at det var for mykje å forlange at 16-åringar skulle ha oversikt over alle. Vg1-lærarane fortalde at dei i starten av skuleåret brukte mykje tid på å fylle ut «Mi skuleveke», og nokre elevar meistra aldri oppgåva heilt. Derfor var nokre av lærarane tvilsame til om «Mi skuleveke» hadde verdi, og om elevane i det heile teke såg på skjemaet seinare i veka. Dei meinte det var tilstrekkeleg å starte måndagen med praktisk informasjon om skuleveka og minne elevane om fristar for arbeidskrav. Andre lærarar meinte «Mi skuleveke» var det som skulle til for å gi eleven oversikt og kontroll på

veka si. Gjennom intervju har lærarane likevel gitt uttrykk for at planar med mål og kriterium er verdifulle både for elevane og dei sjølve. Fagsamtalane tek gjerne utgangspunkt i måla, og eleven og læraren kan diskutere kva mål han har nådd, og kva han kan gjere for å auke kompetansen sin. Dette stemmer godt overeins med Guthrie (2000) som seier at kunnskapsmåla er utgangspunktet for at elevane kan skaffe seg kompetanse, og at eit meistringsfokus og eit innhaldsfokus gir elevane motivasjon i læringsarbeidet.

Vurdering: I 2010 kom Utdanningsdirektoratet med ei satsing dei kalla «Vurdering for læring». Der vart det lagt vekt på at vurderinga skulle «fremme læring og gi grunnlag for tilpasset opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2010). Vidare står det at «Det er viktig at tilbakemeldinger knyttes opp mot mål som er forankret i Kunnskapsløftet. De må formuleres på et språk som mottakeren kan forstå» (Utdanningsdirektoratet, 2010). Den formative vurderinga som elevane ved helse- og oppvekstfag får, er i tråd med krava gitt i vurderingskriteria, og tilbakemeldinga er meint å danne grunnlag for vidare læring og utvikling. Fleire av lærarane snakkar ofte med kvar einskild elev om kvar han står fagleg, og kva han kan gjere for å utvikle kompetansen sin. Mange av dei sa dei opplevde at rettleiinga var lettare no når dei brukte lesestrategiar medvite, og ei av dei sa jamvel at ho var vorten ein betre rettleiar. Dei grunn gav med at lesestrategiane hadde konkrete mål som kunne relaterast til kompetansemåla. Ei av dei fann tilbakemeldingane så verdifulle at ho i framtida ville gje individuell rettleiing i kvar fagplanperiode. I utprøvsperioden hadde kvar einskild elev måtta vise ho kva han hadde gjort og korleis, og ho hadde rettleie dei i høve til vidare framdrift. Ho meinte det stilte krav til at eleven måtte gjere ein innsats, og at han blei motivert av framoverrettleiinga. Dette samsvarer med Guthrie (2000) som seier at vurderinga skal rette seg mot kvar einskild elev sin framgang, og ikkje samanlikne elevane med kvarandre. Han seier vidare at ein del av evalueringa bør rette seg mot eleven sin innsats. Når eleven blir individuelt vurdert i høve til eigen innsats i klasserommet, og ikkje i høve til kva resultat andre elevar har nådd, blir dei meir opptekne av prosessen enn av resultatet. Han peikar og på at ei undervisning som vektlegg motivasjon, strategisk utvikling og gevinst i form av kunnskap og sosial vekst, kan bli undergreven av ei evalueringsform som ikkje samsvarar med slik undervisning. Til dømes standardiserte testar som er lette å gjennomføre og rapportere tilbake til skuleeigar, men som ikkje seier noko om elevane sin motivasjon og lesepraksis.

At lærarane ser lesestrategiar som nyttige verkty i rettleiingsarbeidet kan og sjåast i samanheng med Hattie og Timperley (2007) som seier at gode framoverrettleingar gjer

elevane i stand til å ta større utfordringar, ha kontroll over eigen læringsprosess og bruke strategiar for å få djupare innsikt i kva dei kan, og kva dei må jobbe vidare med. Dei seier vidare at «This feed-forward question can have some of the most powerful impacts on learning» (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Til liks med Guthrie legg også Hattie og Timperley vekt på at rettleiinga må fokusere på læringsprosessen og ikkje bli for instrumentell eller summativ. Ei summativ vurdering har gjerne som mål å gjere opp status i høve til eleven sin kompetanse, og ofte er tilbakemeldinga ein karakter. Slik «feedback» har i følgje Hattie og Timperley (2007) lite å seie for eleven sin læringsprosess. Men «On the other hand, when feedback is combined with effective instruction in classrooms, it can be very powerful in enhancing learning» (Hattie & Timperley, 2007, s. 104). I følgje tilbakemeldingane frå lærarane ved helse- og oppvekstfag kan slik effektiv undervisning vere å lære og rettleie elevane i ulike lesestrategiar. Strategiane motiverer og inspirerer elevane og skapar engasjement i arbeidet med kunnskapsmåla.

Ros og Påskjønning: Det er viktig at elevane opplever at positive tilbakemeldingar er fortent. Når dei får skryt må dei kjenne at læraren meiner det ho seier, for berre da vil rosen auke arbeidslysta deira. Guthrie (2000) viser til at ros og påskjønning er ein gjennomgripande strategi som skal oppmuntre til innsats. Det er viktig å gi elevane lovord for arbeidet sitt slik at dei kjenner seg stolte og opplever meistring. I intervjuet peika lærarane på lesestrategiar som årsak til meistring. Til dømes hadde fleire elevar uttrykt glede over at dei hadde mange rette på *fleip-fakta*, og i ei klasse hadde den «svakaste» eleven fått bingo fyrst. Aktivitetane førte til at elevane fekk positive tilbakemeldingar både hjå medelevar og lærar, i tillegg til at den sosiale samhandlinga fremja eit godt læringsmiljø. Guthrie (2000) seier vidare at dersom elevane opplever rosen dei får som oppriktig og ekte, vil dei verdsetje eige arbeid og bli motiverte til vidare innsats. Å skamrose har motsett effekt fordi eleven vil oppfatte det som manipulerande og uekte, og føle at læraren ikkje behandlar han med respekt. Ei av lærarane fortalde at ho jamleg rosa elevar som viste innsats og arbeidsvilje, og meinte det stimulerte dei til å halde motivasjonen oppe. Bråten (2007) seier slik ros må vere retta mot eleven sin eigen innsats og framgang, og ikkje mot andre elevar sine resultat. Læraren som lét kvar elev vise ho arbeidet sitt, sa elevane viste glede og forventning når dei skulle presentere det dei hadde gjort. Ho var og viss på at samtalen og framoverrettleiing motiverte dei til vidare innsats. Dette kan og relaterast til det Astrid Roe (2011) seier om verdien av lærarengasjement i høve til fagforståing.

Samhandling: Dømet ovanfor er i tråd med det Guthrie (2000) seier om samhandling. Han viser til at det er viktig for elevar å vere i eit læringssamarbeid som utviklar kompetansen deira og gjer dei i stand til å sjå ulike perspektiv. Jamleg opplever eg at elevane ynskjer å bli sett og få respons på arbeidet sitt, og å utsetje dei for individuelle fagsamtalar er ein god arena for slik kontakt. I tillegg er samhandlinga i klasserommet viktig, og Guthrie (2000) peikar på at fellesskapet aukar interessa for læring. Han seier mange lærarar brukar samarbeid for å oppretthalde elevane sin indre motivasjon, og lærarane ved helse- og oppvekstfag er ikkje noko unntak i så måte. I utprøvningsperioden brukte alle lesestrategiar som oppmoda til samarbeid, til dømes *kne mot kne*, *forstått-på-minuttet* og *leseloop*, og opplevde elevane som engasjerte i samarbeidsaktivitetar. Som nemnt ovanfor ynskte elevane at den individuelle arbeidstida ikkje måtte vere for lang, og at den skulle kunne ut i noko felles før økta tok slutt. Lærarane seier og at når elevane får valfridom, vel mange av dei å jobbe saman med andre. Dei føler det gir betre læringsutbytte når dei har nokon å diskutere fagstoffet med.

Samanheng: I drøftinga ovanfor ser ein at det må vere samanheng mellom dei ulike faktorane i Guthrie (2000) sin modell for at leseopplæringa skal vere tilfredsstillande. Sjølv sagt må ikkje alle vilkåra vere til stades på same tid, men ingen av dei kan heller operere på eiga hand. Til dømes er lesestrategiar nyttelause utan røyndomsnære gode tekstar og lærarengasjement, framoverrettlegg gir ikkje meining med mindre ho har ei målsetjing og påskjønning har ikkje verdi utan at ein ekte engasjert lærar gir rosen i høve til elevens framgang og målsetjing.

Modellen til Guthrie (fig. 1) skisserer kva som skal til for at leseopplæringa skal ha gode vilkår og gi elevane vekst og utvikling. For at så skal skje må sosial samhandling, motivasjon, omgrepskunnskap og strategiar vere «ingrediensar» i opplæringa. I høve resultatane på studien min torer eg hevde at lesestrategiar er nyttige verkty for å skape gode sosiale relasjonar, aktivere omgreps- og forkunnskapar, auke motivasjon og fremje engasjement både hjå elevar og lærarar.

6 Refleksjon og konklusjon

Elevar og lærarar opplever lesing som utfordrande, og sentrale funn (2013) frå PISA-undersøkingane i 2012 viste at norske elevar ikkje har endra lesedugleiken sin monaleg sidan fyrste undersøkinga i 2000. Dette er undersøkingar gjort med 15-åringar, men det er ikkje grunn til å tru at det har skjedd nemneverdig endring frå siste året på ungdomsskulen til fyrste året på yrkesfag.

I PISA-undersøkingane blir dei dårlege haldningane til lesing peika på, og innleiingsvis tok eg dykk med inn i ein time hjå barne- og ungdomsarbeidarane. Dei skulle lese om sosiale dugleikar og responderte spontant: «Mao me lesa? Eg lære ingenting ao da!» «Da e so kjedle! Eg greie kje konsentrera meg!» Vidare viste eg til sukk frå lærarmunnar: «Nei, da e vanskele å fao dei t å lesa! Og ikkje faor dei med seg noke ao da dei lese helde. Naor eg spør dei ettepaao, greie dei kje svara pao dei einklaste spørsmool!»

For å nærme meg eit svar på påstaden *Lesestrategiar motiverer til lesing*, har seks kollegaer prøvd lesestrategiar jamleg og medvite over ei periode på to til tre månader, og deira tilbakemeldingar har styrka påstanden.

Resultata frå undersøkinga viser at lærarane hadde brukt fleire av metodane tidlegare, men visste ikkje at det var lesestrategiar. Målet deira hadde vore å variere undervisninga og freiste gjere fagstoffet meir spanande å lære. No følte dei at strategiane var verktøyet dei trong for å skape både variasjon og motivasjon.

Allereie før prosjektet starta gav informantane mine signal om at dei var klare til å ta fatt på arbeidet. Dei var tydeleg motivert, noko som både gleda og skremde meg. Eg var takknemleg for at dei var så genuint interessert i prosjektet mitt, og samtidig redd for at dei ikkje skulle oppleve lesestrategiane som nyttige verkty for å auke lesemotivasjon og leseforståing.

Heldigvis viste både loggane og intervjuet at strategiane auka både motivasjonen, engasjementet og fagforståinga. Lærarane tykte sjølve det var inspirerende å bruke lesestrategiar fordi metodane gagna både undervisninga og læringa. Dei fortalde om auka aktivitetsnivå, læringsutbytte, engasjement og motivasjon, og dei skildra kjensla av glede, inspirasjon og meistring når elevane rosa undervisninga deira. Alle var samde om at dei ville fortsetje å bruke lesestrategiar som ein naturleg del av undervisninga.

Studien min viser at det nyttar å drive leseopplæring sjølv om elevane er komne i vidaregåande skule. Likevel er det tre faktorar lærarane meiner er vesentleg for at alle lærarar skal bli leselærarar: Tid, opplæring og samarbeid.

- 1) Tid: Alle leselærarane «mine» har ytra ynske om at dei skulle hatt betre tid til å drive med utviklingsarbeid. Akkurat no ville dei gjerne hatt moglegheit til å jobbe enda meir med lesestrategiar, utarbeidd nye og vidareutvikla dei «gamle». Dessverre opplever dei at tida blir «oppeten» av andre oppgåver som ikkje nødvendigvis gagnar undervisning og læring.
- 2) Opplæring: Kva er ein leselærer? Mine informantar visste ikkje kva det eigentleg tydde, og trudde mange andre var i same situasjon. Dei meinte lesing var så viktig for all læring at skuleeigar må legge større vekt på opplysning og opplæring. Ei av lærarane meinte fokus på lesing og leseopplæring måtte, i enda større grad, inn i lærarutdanninga. Ingen av dei kunne hugse at leiinga ved skulen hadde hatt fokus på lesing som grunnleggande dugleik, eller at dei nokon gong hadde fått lære om lesing og lesestrategiar! Følgjeleg hadde dei heller ikkje føresetnad for å bli leselærarar. Til dømes sa dei at konkrete metodar som lesestrategiar var motiverande og nyttig «bagasje».
- 3) Samarbeid: Å kunne samarbeide heng nær saman med tidsaspektet. Det må vere både rom for, tru på og vilje til å setje av nok tid til at lærarane kan samarbeide og utveksle erfaringar på godt og vondt. Mine informantar viste til fokusgruppeintervjua som meiningsfulle «erfaringsverkstadar» dei gjerne ville hatt mykje oftare. Samarbeid var både inspirerande og motiverande, sa dei.

Målet med studien min var todelt. For det fyrste ynskte eg å få ei djupare innsikt i korleis bruk av lesestrategiar kunne styrke leseopplæringa på yrkesfag, og for det andre håpa eg at programfaglærarane ved helse- og oppvekstfag, i større monn, skulle bli leselærarar. Eg føler meg trygg på at båe måla er nådd. Likevel er det nok framleis ein veg å gå før alle lærarar er leselærarar, og eg ser på forskinga mi som eit bidrag i det praktisk-pedagogiske feltet. Derfor håpar eg at det programfaglærarane «mine» har erfart kan vere med å motivere andre til å bli leselærarar. Det ville og vore gledeleg om skular og fylkeskommunar kunne bruke resultatata frå forskinga mi som kjelde og inspirasjon til å få fleire lærarar til å undervise i lesing.

6.1 Går det alltid eit tog?

Er det for seint for lærarar å gå på leseopplærings-toget når dei står på stasjonen «vidaregåande opplæring»?

«Nei, men det er ein fordel å pakke med seg tid, opplæring og samarbeid», ville nok både Hild, Vivi, Rigmor, Tove, Line og Bente ha svart. Dei hadde hatt lesestrategiar i bagasjen sin fleire gonger, men brukt dei til andre føremål fordi dei ikkje heilt visste kva som var hensikta. No pakkar dei kofferten sin medvite og veit dei treng bagasje som skal vare heilt til elevane, etter 13-års skulegang, går av på endestasjonen. Lærarane har vist oss at det ikkje er grunn til å stå att på perrongen når toget går, og dei har vist oss at:

Det går alltid eit tog!

Samandrag

Hovudmålet med denne studien er å setje fokus på om lesestrategiar er formålstenlege verkty når elevane på yrkesfag skal lese og lære fagstoff. Utgangspunktet for studien er tilbakemeldingar frå elevar og kollegaer om at lesing ikkje gir forventa læringsutbytte, og forskning (PISA 2012) som viser at lesedugleiken hjå norske elevar ikkje har forbetra seg monaleg frå 2000 til 2012. Kunnskapsløftet (06) pålegg alle lærarar å vere leselærarar, og eg ynskte å setje fokus på om auka bruk av lesestrategiar kan vere motiverande for både elev og lærar, og nyttige verkty i leseopplæringa.

For å nærme meg eit svar på påstanden *Lesestrategiar motiverer til lesing*, tok eg utgangspunkt i to problemstillingar:

1. *Kva haldning har elevane til lesing?*
2. *Korleis opplever lærarane nytten av å bruke lesestrategiar?.*

Eg har forska i eige skulemiljø og brukt seks kollegaer ved avdeling for helse- og oppvekstfag som informantar. Studien starta med to fokusgruppeintervju der lærarane diskuterte kva erfaringar dei hadde i høve til elevane sin lesemotivasjon, og om dei trudde lesestrategiar ville vere formålstenlege verkty i leseopplæringa. Etter fokusgruppeintervjua følgde ein utprøvsperiode, og erfaringane derifrå vart loggført og seinare diskutert i individuelle intervju.

I intervjua kom det fram at leseaktivitetar var utfordrande både for elevane og lærarane. Elevane var, etter lærarane sitt syn, lite motiverte og engasjerte i leseaktivitetar, og lærarane opplevde ikkje seg sjølve som leselærarar. Alle lærarane hadde brukt lesestrategiar, men målet hadde vore å skape variasjon i undervisninga, og ikkje å drive leseopplæring. Fleire sa dei ikkje visste det var lesestrategiar dei hadde nytta.

Etter utprøvsperioden sa lærarane at dei sjølve vart meir aktive og deltakande i klasserommet. Dei meinte at lesestrategiane definerte oppgåvene og målsetjinga slik at det blei lettare å rettleie konkret og framoverretta både i klassen og individuelt. Dei opplevde ikkje å bruke lesestrategiar som eit meirarbeid, men heller som ein motivasjonsfaktor, og eit påfyll dei trong etter lang tid i skulen. Tilbakemeldingane frå elevane hadde og vore svært positive, og alle lærarane trekte fram at elevaktiviteten hadde auka monaleg. Nokre av lærarane hadde testa elevane sin kunnskap i emne der dei hadde brukt lesestrategiar på nokre

område og «tradisjonell» undervisning på andre. Resultata viste at kompetansen var høgast på dei områda der lærarane hadde nytta lesestrategiar. Dei presiserte likevel at dette måtte prøvast ut meir før ein konkluderte, og sa dei gledde seg til fortsetjinga.

For å få bakgrunnskunnskap om lesing og leseopplæring har eg hovudsakleg nytta litteratur av Dagrun Skjelbred og hennar studiar om leseopplæring, Astrid Roe si forking omkring PISA undersøkingane og lesedidaktikk etter fyrste leseopplæringa, Ivar Bråten sitt syn på tydinga av forkunnskapar, forståingsstrategiar og lesemotivasjon, Anne-Beathe Mortensen-Buan om kjenneteiknet på ein kompetent lesar og John Guthrie sin modell om kva faktorar som er viktige for leseutvikling.

Summary

The main aim with this study is to focus on whether reading strategies are useful instruments for students at vocational studies when they are reading to learn theory. I started the study because both students and colleagues complained about how little reading enhanced learning. Furthermore science (PISA 2012) shows that Norwegian students have not increased their reading literacy from 2000 to 2012. “Kunnskapsløftet” (06) demands every single teacher to teach reading, and I wished to focus on whether reading strategies can be motivational for both students and teachers, and, perhaps also, useful instruments in reading-education.

To get closer to an answer to the statement *Reading strategies motivate to read* I started with the issues

1. *What attitude do the students have for reading?*
2. *How do teachers experience the benefit of using reading strategies?.*

I did the research work at my own school and used six colleagues from program for health and social subjects as informants. The study started with two focus group interviews where the teachers discussed their experiences about the students reading motivation, and whether they thought reading strategies would be useful instruments in reading-education. After the focus group interviews followed a test-period, and these experiences were written in a log and later discussed in individual interviews.

The interviews showed that reading activities were challenging for both the students and the teachers. The students, according to teachers, were very little motivated and engaged in reading activities, and the teachers did not behave as reading-teachers. All of them had used reading strategies, but the goal was to vary the lessons and not to do reading-education. Many of them said that they did not know that it was reading strategies they had used.

The teachers said about themselves, after the test-period, that they were more active and that they interacted more with the class. They meant that the reading strategies made it easier to give feedback and feed-forward instruction, because the tasks and the goals were more defined. They did not experience the use of reading strategies as extra work, but rather as a motivation factor which helped them to vary their teaching methods more. The feedback from the students was very positive too, and all the teachers said that the students' activity had increased a lot. Some of the teachers had tested the students' knowledge in subjects where

they had used reading strategies on some of the themes and “traditional” teaching in others. The results showed that the knowledge was best where they had used reading strategies. Still they emphasized that they had to experience more to conclude, and said they were looking forward to the continuation.

To get knowledge about reading and reading-education I have basically used literature from Dagrún Skjælbred and her studies in reading-education, Astrid Roe’s science about PISA examinations and reading-methods after the first reading-education, Ivar Bråten’s opinion about the value of earlier knowledge, understanding-strategies and reading motivation, Anne-Beate Mortensen-Buan about what characteristics a competent reader have and John Guthrie’s model of reading development.

7 Litteratur

- Aamotsbakken, B. (2008). Leserposisjoner og læreboktekster. *FoU i praksis nr. 2*, ss. 61-77.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen, & A. Laila, *Kultur møte i tekstar Litteraturdidaktiske perspektiv* (ss. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berge, K. L. (2004). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier*. Henta 4 2014 frå <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>
- Bostrøm, L. (2001). *Fra undervisning til læring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Brevik, L. M., & Gunnulfsen, A. E. (2012). *Les mindre - forstå mer*. Gyldendal akademiske.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse-om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Vlden om læring*.
- Bråten, I. (2011). Leseforståelse-komponenter, vanskar og tiltak. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 45-81). Oslo: Cappelens Forlag.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research*. Pearson.
- Daal, V. v., Solheim, R. G., & Gabrielsen, N. N. (2011). *GODT NOK?* Stavanger: Lesesenteret.
- Engelien, O., & Eriksen, H. (2013). *Dialog*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grenness, T. (2003). *Innføring i vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Guthrie, J. T. (2000). Contexts for Engagement and Motivation in Reading. I Kamil, Mosenthal, Pearson, & Barr, *Handbook of Reading Research: Volume III* (s. 1010). Lawrence Erlbaum Associates.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, ss. 81-112.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal akademisk.
- Håkonsen, K. M. (2009). *Innføring i psykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Iser, W. (2001). Samtaler om tekst, språk og kultur. I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen, *Samtaler om tekst, språk og kultur* (ss. 67-93). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J. W. Cappelen Forlag a.s.
- Kjærnsli, M., & Vegar, O. R. (2013). PISA 2012 - sentrale funn. I M. Kjærnsli, & O. R. Vegar. Oslo: Universitetsforlaget.

- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale, *Om utdanning. Klassiske tekster*. (ss. 167-203). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Kunnskapsdepartementet Ny GIV*. Henta 1 2014 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Langholm, K., Stykket, B., & Woldstad, Å. (2007). *Vekst. Helsefremmande arbeid*. N.W. Damm & Søn AS.
- Larsen, A. K. (2010). *En enklere metode*. Fagbokforlaget.
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen, & L. Aase, *Kultur møte i tekstar Litteraturdidaktiske perspektiv* (ss. 88-105). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Lesesenteret. (2006). *Fagbok i bruk*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2012). På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa* (ss. 11-34). Universitetsforlaget.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development*. Henta 2013 frå Jean McNiff - AR Booklet: <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. SAGE publications.
- Morgan, D. L. (1998). *The Focus Group Guidebook*. London: SAGE Publications Inc.
- Mortensen-Buan, A.-B. (2009). Lesestrategier og metoder. I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen, *Å lese i alle fag* (ss. 165-189). Oslo: Iniversitetsforlaget.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen, & L. Aase, *Kultur møte i tekstar Litteraturdidaktiske perspektiv* (ss. 9-31). Oslo: Det Norske Samlaget.
- OECD. (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy*. .
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk-etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2012). Ungdom og lesing - hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver? I I.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa* (ss. 103-130). Oslo: Universitetsforlaget.

- Roe, A. (2013). Lesing. I M. Kjærnsli, & R. V. Olsen, *Fortsatt en vei å gå*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag.
- Skrivesenteret. (2011). *I skrivende stund Praktiske aktiviteter i arbeidet med lese- og skrivestrategier*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational.
- Strømsø, H. I. (2011). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse-en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 20-44). Oslo: Cappelen Forlag.
- Toft, M., Haugstvedt, K. T., Utheim, A. T., & Sørensen, C. (2007). *Vekst Kommunikasjon og samhandling*. N.W. Damm & Søn AS.
- Ulvik, M., & Krüger, K. (2012, Januar). Lærerutdanneren som modell: Hvordan forbedre egne forelesninger gjennom aksjonsforskning? *FoU i praksis*, ss. 61-79.
- Utdanningsdirektoratet. (2003). *Udir.no*. Henta 2013 frå <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/PIRLS-2001---kartlegging-av-leseferdigheter-2003/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Udir.no*. Henta 2 2014 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/Container/God-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/Hva-sier-forskningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Grunnleggende ferdigheter i LK06*. Henta 4 2012 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-LK06/Grunnleggende-ferdigheter-i-LK06/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Vurdering for læring*. Henta 2014 frå <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Udir.no*. Henta 2014 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Gjennomgang-av-fem-fag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Utdanningsspeilet*. Utdanningsdirektoratet.

VEDLEGG 1:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
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

Endre Brunstad
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier
Universitetet i Bergen
Sydneplassen 7
5007 BERGEN

Vår dato: 03.09.2013

Vår ref:35278 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35278

Lesekunne før og etter. Om kva lærarar forstår med lesedugleik før og etter gjennomført prosjekt

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Endre Brunstad

Student


Edit Marie Asperanden


Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Edit Marie Asperanden, Konvallvegen 3, 6854 KAUPANGER

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. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35278

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det er lagt til grunn at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger vil fremgå av lydopptakene. Det er videre lagt til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling som finner sted.

Prosjektslutt er 15.05.14. Opptak slettes. Enkelt personer vil ikke kunne identifiseres i oppgave.

Vi minner om at eventuelle endringer i prosjektet meldes på eget skjema:
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>

Personvernombudet anbefaler for øvrig at informantene mottar skriftlig informasjon om studien, særlig vedrørende formålet med undersøkelsen samt hvordan resultatene av studien publiseres. Se forslag til informasjonsskriv: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>

VEDLEGG 2

Brev til informantane.

(Seinare informasjon fekk dei personleg eller via e-post.)

Hei alle saman!

Tusen takk for at du stiller opp og vil delta på intervju!

Som eg tidlegare har informert dykk om, jobbar eg med ei masteroppgåve om lesing i vidaregåande skule. I oppgåva skal eg setje søkelys på lesing som grunnleggande dugleik i alle fag.

For å samle informasjon har eg valt å nytte fokusgruppeintervju. Målet for fokusgruppeintervju er ikkje at de skal bli einige eller finne løysingar, men at diskusjonen får fram ulike syn på emnet som er i fokus.

Min funksjon (kalla moderator) er å legge til rette for ein god diskusjon der både felles og motstridande argument kjem til uttrykk. Eg skal lytte meir enn eg snakkar (blir uvant) og hauste frå dykkar erfaringar i klasserommet.

Eg vil bruke bandopptakar under intervjuet. All informasjon blir anonymisert, og opptaket blir sletta når oppgåva er ferdig.

Informasjon om tid og stad for 1. intervjuet sender eg på e-post i næraste framtid.

Venleg helsing

Edit

VEDLEGG 3

Intervjuguide 1. fokusgruppeintervju

Startar med ei kort innleiing om kva prosjektet skal omfatte og korleis eg ser føre meg gjennomføringa. Presiserer retningslinjene for fokusgruppeintervju.

Tema: Kva oppfatning har lærarane av elevane sine lesevanar.

A) Om lesing: Det er stor merksemd på leseopplæring i skulen.

- Har de inntrykk av at elevane les på fritida? Lekser? Annan litteratur?
- Snakkar dei om det dei les?
- Er det populært å lese?
- Får elevar som les mykje status blant dei andre? Kvifor / kvifor ikkje?
- Trur de elevar som les mykje ikkje vil seie det fordi det er flaut?
- Kva vil du seie karakterisere elevane når si lesing i ditt fag, kva vil du seie er typisk?

B) Om korleis elevane les: Me, det vil seie kontaktlærarane, har nettopp gjennomført kartleggingsprøver i lesing i vg1 klassane.

- Hugsar de kva resultat me fekk? Kva tenkjer de om det?
- Kva inntrykk har de av korleis elevane les?
- Varierer dei måten dei les på? Brukar dei ulike leseteknikkar?
- Korleis «angrip» dei teksten?

C) Om lesestrategiar: No har me snakka mykje om elevane og deira lesing, men

- Korleis er det med dykk - likar de å lese?
- Kva les de? Skjønnlitteratur, fagstoff.
- Kva medium les de mest? Nettet, aviser, bøker, artiklar
- Kan de seie noko om korleis de sjølve les?

I programfaga er det viktig at elevane klarar å få ut faktainformasjon. Dei skal ikkje lese for å analysere og tolke. I arbeidet med å få ut faktainformasjon treng dei vere medvitne måten dei les på og bruke lesestrategiar i arbeid med fagtekst. Slike strategiar kan vere (legg fram døme)

Me har jo snakka om korleis elevane les og om dei varierer måten dei les på.

- Trur de dei vil vere positive til å bruke ulike og andre leseteknikkar enn dei er vane med?
- Vil elevane føle at det blir eit meinarbeid? At dei heller vil lese som dei alltid har gjort?
- Blir det vanskeleg for dykk å motivere dei? Kvifor / kvifor ikkje?

Eg summerer og skisserer tema for neste møte. (Tema: Lesing som grunnleggande dugleik i alle fag. Lesestrategiar.)

Heilt til slutt

D) Er det noko meir de meiner me skulle ha snakka om?

E) Korleis opplevde du å delta i gruppa?

VEDLEGG 4

Intervjuguide 2. fokusgruppeintervju

Problemstilling: Korleis kan me hjelpe elevane til å bli betre lesarar?

Kort innføring i tema. Eg vil og informere om at me i løpet av denne timen skal kome fram til strategiar dei skal prøve framover, til dømes i 3-4 veker. (Etter 1. fokusgruppeintervju veit eg at dei ventar på å få konkrete strategiar og er ivrige etter å prøve dei ut.)

A) Lesing som grunnleggande dugleik.

- Har de inntrykk av at elevane synes lesing er viktig når dei skal lære fagstoff?
- Kva tenkjer du når du høyrer uttrykket grunnleggande dugleik?
- Blir det snakka om dei grunnleggande dugleikane blant lærarane, til dømes i arbeidslaga og på personalrommet?
- Tykkjer de skulen har lagt vekt på at alle lærarar skal jobbe med lesing som grunnleggande dugleik?
- Har de inntrykk av at lærarane her driv leseopplæring i faga sine?
- Trur du lesedugleik er viktig for at elevane skal forstå ditt fag?

Trekker tråden tilbake til 1. intervju ved å snakke om dei tre fasane i leseprosessen før eg legg fram konkrete strategiar.

Her vil eg føle meg litt fram og ikkje vere for dominerande med mine forslag sidan alle, når mikrofonen var slegen av etter førre intervju, ga uttrykk for at dei gjerne ville vise kva strategiar dei hadde brukt. At me sit med eit heilt register av opplegg ser eg ikkje som noko problem. Det er det å bruke strategiar medvite og jamleg eg er oppteken av; ikkje sjølve strategiane eller strategiane i høve til kvarandre.

B) Lesestrategiar.

- Kva lesestrategiar har du nytta i undervisninga?
- I kva fase meiner du den passar best?

VEDLEGG 5

Skjema til loggar

LOGG

FØRLESING:

Tematikk	Lærarlogg
Kva slags strategi valde du?	
Kvifor denne strategien?	
Beskriv kva du gjorde overfor elevane i undervisningsopplegget.	
Tilbakemeldingar frå elevane på strategien.	
Kva trur du metoden kan ha å seie for elevane si vidare forståing av faget/tema?	
Di eiga oppleving av å bruke denne strategien.	

UNDERVEGSLESING:

Tematikk	Lærarlogg
Kva slags strategi valde du?	
Kvifor denne strategien?	
Beskriv korleis du introduserte strategien for elevane?	
Tilbakemeldingar frå elevane på strategien.	
Kva verdi trur du lesestrategien kan ha for elevane si læring?	
Di eiga oppleving av å bruke denne strategien.	

ETTERLESING:

Tematikk	Lærarlogg
Kva slags strategi valde du?	
Kvifor denne strategien?	
Beskriv korleis du introduserte strategien for elevane?	
Tilbakemeldingar frå elevane på strategien.	
Hjelpete aktiviteten elevane til å forstå kva dei meistra, og kva dei måtte jobbe meir med for å nå kompetansemålet?	
Di eiga oppleving av å bruke denne strategien.	

VEDLEGG 6

Intervju guide individuelle intervju.

Innleiing: No har du prøvd ut lesestrategiar ei tid, og eg lurar på

1. Korleis oppfattar du elevane si haldning til lesing?
 - er dei glad i å lese
 - les dei på fritida
 - snakkar dei om det dei les
 - les dei av «fri vilje»
 - status å lese
2. Korleis oppfattar du elevane si haldning til dei lesestrategiane du har brukt?
 - positive? kan du seie noko meir om kvifor du oppfattar dei som positive?
 - negative? kan du gi døme på korleis dei ga uttrykk for det.
 - motiverte? Kva fekk deg til å oppfatte dei som motiverte/ikkje motiverte?
 - konsentrerer dei seg meir om temaet når du har gitt dei ein strategi å jobbe etter?
 - les dei på annan måte
 - har du døme på reaksjonar frå elevane
3. Kva trur du om lesestrategiar som verkty for å hjelpe elevane til å forstå fagstoffet?
 - leseteknikk, lesefart
 - konsentrasjon
 - læringsutbyte
 - mestringskjensle
4. Kva tenkjer du om å bruke lesestrategiar framover?
 - vil du fortsetje å bruke det jamleg / av og til / ikkje
 - har det vore arbeidsamt
 - har det gjort noko med di rolle i undervisninga?
 - kva ser du som utfordringar i høve til å bruke ls framover?
5. Kan meiner du har vore gjort og kan gjerast i høve til leseopplæring i vgs.?
 - opplæring
 - på skulen her?
 - kursing
 - Ny Giv
6. Andre erfaringar du har gjort?
 - noko du har observert som me burde snakke om?